

**József Attila Tudományegyetem**

**Bölcsészettudományi Kar**

***AZ ÖNISMERETI ÉS SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ  
CSOPORTOK SZEREPE A TANÍTÓKÉPZÉSBEN***

**EGYETEMI DOKTORI ÉRTEKEZÉS**

**Készítette: Nagy Zsuzsanna**

**Témavezető: Dr. Balogh Tibor**

## TARTALOM

	Oldal
<b>I. BEVEZETÉS</b>	
I/1. A témaválasztás indoklása	1
I/2. Az értekezés célja	2
I/3. Az értekezés felépítése	4
<b>II. A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KÉRDÉSEI</b>	6
II/1. A személyiségfejlesztés szükségessége a pedagógusképzésben	6
II/2. A pszichoterápia és a személyiségfejlesztés fogalma	11
II/3. Nemspecifikus és specifikus tényezők a pszichoterápiában és a személyiségfejlesztésben; az integráció kérdése	15
<b>III. A TANÍTÓJELÖLTEK SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉSE SORÁN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK</b>	19
III/1. A személyközpontú pszichoterápia és megközelítés jellemzői	21
III/1.1. A személyközpontú megközelítés emberképe	24
III/1.2. A fejlesztő beszélgetés kommunikáció-elméleti és tanulás-elméleti alapjai	26
III/1.3. A fejlesztő beszélgetés hatásmechanizmusa	29
III/1.4. Az alapfeltételek szerepe a hatásmechanizmus szempontjából	31
III/1.5. A személyközpontú megközelítés hatásának várható eredménye	34
III/1.6. Az önkép fogalma, önképváltozás	36
III/1.7. Az énídeál fogalma	41
III/1.8. A személyközpontú viselkedésmódosító eljárások hatótényezői	43
III/1.8.1. Az empátia a személyközpontú megközelítés központi fogalma	44
III/1.8.2. A feltétel nélküli elfogadás	51
III/1.8.3. A kongruencia	53
III/2. A pszichodramatikus módszer	54
III/2.1. A pszichodráma fogalma	54
III/2.2. A pszichodráma emberképe	55
III/2.3. A pszichodramatikus pszichoterápia és személyiségfejlesztés céljai	60

III/2.4. A pszichodráma hatótényezői	62
III/2.5. Pszichodramatikus technikák	72
III/2.5.1. A szerepcsere	73
III/2.5.2. Duplázás és hasonmás technika	75
III/2.5.3. A pszichodramatikus tükör	78
III/2.5.4. A monológ	79
III/2.6. A pszichodráma-ülés struktúrája	79
III/2.6.1. Fölmelegedési fázis	80
III/2.6.2. A játékfázis	84
III/2.6.3. Integrációs, megbeszélő fázis	89
III/2.7. A pszichodráma alkalmazásának szerepe a pedagógus- képzésben	92
III/2.7.1. A pedagógus kompetenciája	92
III/2.7.2. A pedagógus szerep-személyisége	96
III/2.7.3. A pedagógus interaktív cselekvési kompetenciája	98
 III/3. Csoportdinamikai elemzés	 100
III/3.1. A csoportdinamika fogalma	100
III/3.2. A csoportfejlődés folyamata	103
III/3.3. Személyiségfejlesztő csoport és önképváltozás	107
III/3.4. Ellenállás a személyiségfejlesztő csoportokban	109
III/3.5. A szociometria	114
 <b>IV. A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ CSOPORTOK HATÉKONYSÁGÁNAK VIZSGÁLATA</b>	  116
IV/1. A vizsgálat célja és hipotézisei, kutatási terve	116
 IV/2. A mérési módszerek kiválasztása	 119
IV/2.1. Kozéki-féle személyiség-kérdőív	120
IV/2.2. Tringer-Pintér-féle önexplorációs skála	122
IV/2.3. Tringer-Pintér-féle verbalizációs skála	124
IV/2.4. Pintér-féle kapcsolati kérdőív	126
IV/2.5. Zöld-féle önkép-teszt	127
IV/2.6. Katamnesztikus kérdőív a hallgatók számára	129
 IV/3. A vizsgálat lefolytatása	 130
IV/3.1. A vizsgált minta	130
IV/3.2. A vizsgálat nagyságrendje az adatok tükrében	132
IV/3.3. Eredmények: a személyiségfejlesztő csoport és a kontrollcsoport változásai	133

IV/3.3.1. Átlagok és szórások	134
IV/3.3.2. A változások statisztikai vizsgálata	137
IV/3.3.3. Az empátia, kongruencia és elfogadás vizsgálata	142
IV/3.3.4. Az önexploráció és a verbalizáció becslése	144
IV/3.3.5. A hallgatók katamnesztikus kérdőívének értékelése	152
IV/3.4. A hallgatók utólagos írásbeli véleményei	153
<b>V. ÖSSZEGZÉS - KITEKINTÉS</b>	<b>160</b>
<b>JEGYZETEK</b>	<b>168</b>
<b>IRODALOM</b>	<b>176</b>
<b>A MELLÉKLET TARTALMA</b>	<b>187</b>
<b>MELLÉKLET</b>	<b>188</b>



## I. BEVEZETÉS

### *I/1. A témaválasztás indoklása*

1986-tól hat éven át dolgoztam a JATE Károlyi Mihály Kollégiumában kollégiumi tanárként, majd igazgatóként, ahol a hallgatók közel 80 %-a tanárnak készült. Az itt szerzett tapasztalatok, megélt sikerek és kudarcok fordították figyelmemet az interperszonális készségek fejlettségének és fejleszthetőségének fontosságára.

A számomra hiányzó tudást a humanisztikus pszichoterápia elméletének és gyakorlatának megismerése hozta meg. Az új felismerések és az új tudás pályamódosítást is jelentett az életemben. Az emberi személyiség és viselkedés fejlesztő és terápiás célú változtatásának elmélete és módszerei iránti érdeklődés határozta meg ettől kezdve mind a tanulmányaimat, mind a napi munkámat. A nyolcvanas évek végén ismerkedtem meg a személyközpontú pszichoterápiával. Önismereti tapasztalataimat encounter (Rogers), Gestalt és pszichodráma csoportokban szereztem. Elvégeztem a Magyar Pszichodráma Egyesület pszichodráma asszisztensi képzését, és jelenleg a nemzetközi Pszichodráma Intézet Európáért felsőfokú pszichodráma-vezető-képzésnek utolsó éves hallgatója vagyok. A Gordon-tréningvezetői címet 1994-ben szereztem meg.

1992 óta vagyok a békéscsabai Körösi Csoma Sándor Főiskola Neveléstudományi Tanszékének oktatója, ahol nevelélméleti előadások tartása, szemináriumok vezetése, valamint a csoportos pedagógiai gyakorlatok vezetése jelenti a fő tevékenységi körömet.

Témaválasztásomat szubjektív indíttatásomon túl az is motiválta, hogy a pedagógusképzésben az utóbbi években megjelent önismereti, személyiségfejlesztő csoportok módszereinek bemutatásáról és hatékonyságuk vizsgálatáról átfogó jellegű munka megjelenésére - tudomásom szerint - nem került sor, így vizsgálatuk a pedagógusképzés megújulása számára is fontos tapasztalati anyagot szolgáltathat.

## *1/2. Az értekezés célja*

Értekezésem célja a pedagógusképzésben jelen lévő személyiségfejlesztő csoportok vezetésének módszertani bemutatása és elemzése. Dolgozatomban a személyközpontú megközelítés és a pszichodráma integratív felhasználását elemzem a tanítójelöltek személyiségfejlesztésében.

Céлом ezen személyiségfejlesztő csoportok hatékonyságának vizsgálata, különös tekintettel a hallgatók önexplorációs és empátiás készségeinek fejlődésére, valamint önképük változására.

Fő hipotézisem, hogy a személyközpontú megközelítés és pszichoterápia alapértékei és módszerei sikeresen alkalmazhatók a pedagógusjelöltek személyiségfejlesztésében, továbbá, hogy a pszichodráma mint pszichoterápiás módszer különösen alkalmas a hallgatók személyiségének fejlesztésére, különös tekintettel a pedagógus személyisége interaktív cselekvési kompetenciájának megszerzésére, kialakítására.

A személyközpontú pszichoterápia hazai feladatairól BUDA (1988a) a következőképpen ír:

*„A magyar pszichoterápiás fejlődés szempontjából Rogers irányzatából az a tanulság, hogy a személyközpontú megközelítés pragmatikus elméletének és kiképzési rendszerének kellene adnia a bázist minden fejlesztő és segítő pszichológiai alkalmazás számára. Ennek elveire és módszereire kellene megtanítani az orvosokat és pszichológusokat is, elemi fokon az egyetemi képzésben, magasabb szinten a posztgraduális képzésben, és specialistaként a tanácsadó, krízisintervenciós, segítő vagy terápiás munkakörökben. A személyközpontú irányzat alapképzései jól ellenőrizhetők, megfelelő tere van bennük az obszervációs és modellkövető tanulásnak ..., alkalmasak a megfelelő csoportélmény és csoportkezelési jártasság megszerzésére is.”<sup>1</sup>*

Az elmúlt négy évben a tanítóképzés mellett sok tapasztalatot gyűjtöttem a humán szférában dolgozók és vezetők számára szervezett interperszonális készségfejlesztő tréningek, önismereti csoportok és a segítő foglalkozásúak kiképző csoportjainak vezetésében. Lehetőségem nyílt terápiás célú csoportokkal való munkára is, folyamatosan és rendszeresen pszichodráma csoportokat vezetek pszichoszomatikus betegek számára a békéscsabai Réthy Pál Kórházban. Így lehetőségem volt a fejlesztő és terápiás célú csoportok működési mechanizmusainak az összehasonlítására is.

A többirányú tapasztalat érzékenyebbé tett a lelki működés zavarainak felismerésében, továbbá elmélyítette és megerősítette

pszichoszomatikus szemléletemet a test-lélek működésének megértésében. Mindez lehetővé tette számomra, hogy mind az önismereti és személyiségfejlesztő csoportokban, továbbá a különböző készségfejlesztő csoportokban, mind a terápiás jellegű csoportokban nagyobb biztonsággal és hatékonyabban vezessem a csoport-üléseket.

Dolgozatomban a tanítóképzés keretein belül folytatott önismereti és személyiségfejlesztő csoportvezetői munkám tapasztalatait kíséreltem meg elemezni, rendszerbe foglalni, vizsgálva a módszerek hatékonyságát is.

### ***I/3. Az értekezés felépítése***

A dolgozat I. fejezete a pedagógusképzés és a személyiségfejlesztés kapcsolatának kérdéseit vizsgálja, és megfogalmazza az értekezés célját.

A II. fejezetben ismertetem a tanítóképzés képzési követelményeinek személyiségfejlesztéssel kapcsolatos állásfoglalásait, majd ismertetem a pszichoterápia és a személyiségfejlesztés fogalmát. Ezt követően a viselkedésmódosító eljárások integratív szemléletét mutatom be.

Az értekezés III. fejezetében bemutatom a személyközpontú pszichoterápia és megközelítés jellemzőit, tanuláselméleti és kommunikációelméleti alapjait, valamint hatásmechanizmusát. Kifejtem, hogy mi indokolja a pedagógusképzésben való alkalmazását és a pedagógiai tevékenységre való adaptációját. Ismertetem a személyiségfejlesztés

várható eredményeit, a személyközpontú viselkedésmódosító eljárások hatótényezőit.

A III. fejezet második részében bemutatom a pszichodráma mint csoportpszichoterápiás módszer jellemzőit, és a pedagógusképzésben való alkalmazásának lehetőségeit.

A IV. fejezetben ismertetem a személyiségfejlesztő csoportok hatékonysági vizsgálatának céljait, hipotéziseit és kutatási tervét, valamint a vizsgálat során használt mérési módszereket és a mérések eredményeit.

Az értekezés záró V. fejezetében a tanítóképzésben folytatott személyiségfejlesztő munka tapasztalatait összegzem, felvázolva a további kutatások lehetséges céljait.

## II. A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KÉRDÉSEI

### *II/1. A személyiségfejlesztés szükségessége a pedagógusképzésben*

A pedagógiai szakirodalomban és a széles társadalmi közvéleményben is általánosan elfogadott az az állítás, hogy a pedagógus elsődleges munkaeszköze a saját személyisége. Amit tesz, mond, képvisel, az mind a személyiségén - értékrendjén, gondolkodásmódján, attitűdjein, kapcsolatteremtő és megtartó készségén, viselkedésrepertoárján - átszűrődve jut el tanítványaihoz. Ezért rendkívül fontos, hogy a pedagógusképzésnek részévé váljon a hallgatók önészlelésének és önismeretének mélyítése és finomítása. A differenciált önismeret teszi lehetővé a pedagógus számára, hogy viszonylag pontosan észlelje saját belső folyamatait, képes legyen azok elfogadására vagy megváltoztatására, s így tudatosan éljen saját személyiségének másokat - a tanítványokat - befolyásoló, rájuk ható működési mechanizmusaival. Ez azért is bír különös jelentőséggel a pedagógus pályán, mert a tanítókra, tanárookra végül is tőlük sok szempontból függő gyerekek vannak rábízva, vagyis a kapcsolat korántsem szimmetrikus.

A pedagógusjelöltek személyiségfejlesztő kurzusokon való részvétele a differenciáltabb önismereten túl, differenciáltabb emberismeret megszerzését kínálja, nem beszélve arról, hogy miközben saját élményű tanulási folyamatot jár végig a hallgató, elsajátítja és fejleszti a

pedagógusi munkában olyannyira nélkülözhetetlen személyiségfejlesztő nevelési módszereket.

A nevelés és oktatás minden pillanatában jelen van a szociális észlelés és szociális kogníció, és mind a pedagógus, mind a tanulók viselkedése minden pillanatban szociális viselkedés is, ezért rendkívüli fontosságú az, hogy a leendő pedagógusok alapos ismereteket szerezzenek tanulóéveik alatt a szociális megismerés sajátosságairól, továbbá a viselkedés szociális meghatározóiról. Képzésük során kapjanak eszközöket ahhoz, hogy tanítványaik szociális észlelését és kognícióját, valamint viselkedését fejleszteni tudják. Ezen eszközökre a pedagógus nevelő, oktató, csoportvezető és segítő szerepeiben egyaránt szükség van.

A személyiségfejlesztés igénye már régen él a pedagógusképző intézmények oktatóiban és hallgatóiban egyaránt. Különösen erősen jelentkezett ez az igény az 1980-as évek közepe táján, majd a nyolcvanas évek második felében több intézményben is megjelentek a különböző módszerrel vezetett személyiségfejlesztő csoportok, bár különböző kurzusok keretén belül (pszichológia szeminárium, pedagógia szeminárium, pszichológiai gyakorlat, pedagógiai gyakorlat stb.). A tanítóképzésben az 1990-es években már általánosan része a képzésnek a hallgatók személyiségfejlesztése. Ennek ellenére a „158/1994. (XI.17.) Korm. rendelete a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus alapképzésben a képesítési követelményekről” a tanítóképzés esetében hangsúlyozza a legkevésbé az önismeret szükségességét.

Míg a **képzési cél** meghatározásában mind a konduktor-tanító, mind az óvodapedagógus szakok esetében hangsúlyt kap a hallgatók önismeretének és emberismeretének fontossága, addig a tanító szaknál ez elmarad.

A **képzési követelmények** között azonban a tanterv megfogalmaz olyan célokat, amelyek eléréséhez feltétlenül szükség van a tanítójelöltek direkt személyiségfejlesztésére. Például:

*„Képes felismerni a nevelési konfliktushelyzeteket és megtalálni a megfelelő módszereket ezeknek megoldására. Képes a tanítói gyakorlatban felmerülő pszichológiai szempontú elemzésre, a pedagógiai esetmegbeszélésre.”*

*„Modellálja a nyitott, elfogadó, meleg, kreatív pedagógiai attitűdöt.”*

*„Képes a sikeres kommunikációra, az egyénnel és egy egész tanulócsoporthal való kapcsolatteremtésre.”*

*„Képes a tanulók személyiségének és teljesítményének a diagnosztizálására, és ezek alapján tanítványai differenciált fejlesztésére, segítséget tud nyújtani az átlagot meghaladó teljesítményű, fejlődési ütemű gyermekeknek képességeik, tehetségük kibontakoztatásához; alkalmazni tudja a lassabban fejlődők, a lemaradók, a tanulási nehézségekkel küzdők, a lelki, mentális vagy szociális hátrányban szenvedők tanításának, nevelésének, képzésének alapvető módszereit.”*

*„Képes a gyermeknevelésben érdekelt partnerekkel - főként a szülőkkel - való együttműködésre, demokratikus légkör kialakítására. Tiszteletben tartja partnerei autonómiáját.”*

A négyéves tanítóképzés tantervében a **„Pszichológia”** tantárgycsoportban elhelyezkedő **„Csoportos pedagógiai gyakorlat”** elnevezésű kurzus szolgálja a hallgatók direkt személyiségfejlesztését.



*„A csoportos pedagógiai gyakorlat célja: a pályaszocializáció sikere érdekében a tanítói mesterség színvonalas végzéséhez szükséges attitűdök, készségek, képességek fejlesztése, az önismeret-önnevelés igényének felkeltése, fokozása, a társas viselkedés hatékonyságának növelése.”*

*„A csoportos pedagógiai gyakorlat feladata:*

- kortárscsoportban, csoportdinamikai történések és célzott gyakorlatok, speciális technikák alkalmazásával a hallgató szerezzen ön- és társismereti tapasztalatokat;*
- fejlessze kommunikációját, empátiáját, toleranciáját, konfliktuskezelő képességét, gyakorolja ezeket szimulált helyzetekben és valós élmények feldolgozása során, készüljön fel a pályán várható interperszonális eseményekre és gyakorolja azok hatékony kezelését.”*

A tanterv kimondja, hogy a csoportos pedagógiai gyakorlat vezetése a pszichológiai „csoportmódszer” ismeretét feltételező, speciális szakmai kompetenciát igénylő tevékenység, és ennek megfelelően - a csoportvezető képzettségétől függően - három variációját engedi meg a csoportos pedagógiai gyakorlatoknak:

**A változat - Önismereti csoport**

*„Az önismereti csoportban nincs kötött tematika. A témákat a csoport „termeli ki” az itt és most élményéből. A csoportvezető a csoportdinamikai folyamat kibontakoztatásában nyújt segítséget (facilitál) és segít az értelmezésben. Modellálja a csoporttagok számára a nyitott-empátias-toleráns attitűdöt. A non-direktív irányítás mellett a vezető (képzettsége szerint) alkalmaz(hat) encounter-technikákat, autogén tréninget, pszichodráma elemeket, videotechnikás feedback-et, stb.”*

**B változat - Pedagógiai esetmegbeszélő csoport**

*„A csoportülések témáit a hallgatók iskolai gyakorlata során felmerülő, kifejezetten pedagógiai kérdések, konfliktusok, események alkotják. A csoport segítséget nyújt tagjainak a tanítói szerep vállalásához. Az esetelemzések verbális módszere kiegészül(het) szituációs játékokkal, non-verbális technikákkal, videotechnika alkalmazásával.”*

**C változat - Pedagógiai képesség(kommunikáció)-fejlesztő tréning csoport (mikrotanítás módszerrel)**

*„Ezek a csoportfoglalkozások direkt módon irányulnak a hallgatók pedagógiai képességei (elsősorban kommunikatív képességei) fejlesztésére. Videotechnika alkalmazásával a hallgatók egyre nehezedő oktatási feladatokat választanak, melyeket társaiknak mint tanulóknak tanítanak (szituációs játék). A videofelvételek visszajátszásával mód nyílik a tipikus és egyéni hibák észrevételezésére, kiküszöbölésére, a sikeres kommunikációs módok pozitív megerősítésére, begyakorlására.”*

## ***II/2. A pszichoterápia és a személyiségfejlesztés fogalma***

BUDA BÉLA (1990) „A személyiségfejlődés és a személyiségfejlődést szolgáló csoportmódszerek” című tanulmányában a következőket írja:

*„... a személyiségfejlesztés és a pszichoterápia között nincs minőségi különbség, csupán mennyiségi. Ugyanazok az erők, folyamatok, eljárások használatosak a személyiségfejlesztésben, mint a pszichoterápiában, csak kisebb intenzitásban és más összetételben, stratégiai algoritmusban.”<sup>2</sup>*

***A pszichoterápia fogalmának*** meghatározása nem könnyű feladat, egységes definiálása szinte lehetetlen. Ahány terápiás iskola létezik, csaknem annyi különféle meghatározással találkozunk. Ezért a következőkben a pontos definíció keresése helyett a pszichoterápia legfontosabb jellegzetességeit vesszük számba. BUDA (1980), BUDA (1983) és BAGDY (1984) munkáinak alapján a pszichoterápia ismérveit a következőkben foglalhatjuk össze:

- A pszichoterápia célja terápiás, illetve fejlesztő jellegű: tartós személyiség- vagy viselkedésváltozás elérése.
- A pszichoterápia eszköze a közvetlen emberi kommunikáció, amely a pszichés működésekre hat.
- A pszichoterápia megadott keretek és feltételek között, közös megállapodás alapján, rendszeresen terápiás munkaszövetségben folyik.
- A pszichoterápia két vagy több személy között, zárt lélektani térben, terápiás kapcsolat keretében történik.

A pszichoterápia egyedi diagnózis alapján tudatosan, tudományosan tervezett. Ennek háttérében tudományos ismeretek húzódnak

meg a személyiség szerkezetéről, fejlődéséről, működéséről, annak zavarairól és azok korrekciós lehetőségeiről.

A fentiek alapján pszichoterápiának azokat a beavatkozásokat tekinthetjük, amelyek az említett kritériumoknak többé-kevésbé megfelelnek.

*„A pszichoterápia eredményét le lehet írni viselkedésváltozásként, de a pszichoterápia-elméletek tekintélyes része a fő súlyt a perceptuális és attitűdbeli változásokra fekteti. A pszichoterápia eredményeképpen változik a kezelt személy viszonya önmagához, új módon szemléli önmagát és helyzetét a világban.” (Zöld, 1987) <sup>3</sup>*

A pszichoterápia mint tudomány története a múlt századra nyúlik vissza, amikor a hipnózis és a szuggesztió jelentették a legfontosabb lélektani gyógyító módszert. A *pszichoanalízis*, mint az első, átfogó elmélettel rendelkező nagy iskola, már a 20. század elejének terméke. A behaviorizmus nem sokkal később, az 1910-es években jelent meg, bár széles körben elterjedt terápiás iskola csak az ötvenes években fejlődött ki belőle *viselkedésterápia* néven. A lélektan harmadik nagy árama, a humanisztikus pszichológia és az annak középpontjába került *személyközpontú pszichoterápia* a negyvenes évek elején indult útjára. Az évek során az egyes irányzatoknak számos leágazása keletkezett, új iskolák születtek, s ezek mellett fejlődésnek indultak a csoport-pszichoterápia, a T-csoportok, az encounter-csoportok és a pszichodráma. A hatvanas-hetvenes években a kommunikáció- és a rendszerméletek fejlődése következtében a pszichoterápia újabb lehetőségei

bontakoztak ki: elterjedtek a pár- és családterápia különféle módozatai. A viselkedésterápia, a személyközpontú terápia és a kognitív lélektan fejlődése pedig a *kognitív pszichoterápia* kialakulásához vezetett.

A pszichoterápia jelenlegi fejlődését két ellentétes irányú folyamat határozza meg:

- terápiás iskolák burjánzása,
- integrációs törekvések a különböző irányzatok között.

Az egyes iskolák lassan oldanak zártágukon, s napjainkban élénkül az iskolák közötti kommunikáció is. Egyre szaporodik azoknak a terapeutáknak a száma, akik több pszichoterápiás módszerben is kiképeződnek, s ez elősegíti a pszichoterápia nyelvezetének egységesülését. A személyközpontú irányzat a kapcsolat kiemelésével, a kognitív terápia, a kognitív elemek és a jelentés hangsúlyozásával, a kommunikációelmélet a közös elemek kiemelésével járul hozzá a közeledéshez. Az integráció igazi záloga azonban a pszichoterápia tudományos kutatása. A terápiás hatékonyság vizsgálata, a közös elemek leírása és a differenciális pszichoterápiakutatás eredményeképpen jöhet létre a különböző pszichoterápiás irányzatok elméleti és módszertani integrációja, s ennek nyomán válhat a pszichoterápia valóban egységes tudománnyá.

### *A személyiségfejlesztés fogalma*

A pszichoterápia, a személyiségfejlesztés és a nevelés célja egyaránt viselkedés- és személyiségváltozás elérése. Egyetértve Buda Béla

előbbieken idézett gondolataival, megkísérljük a pszichoterápia és a személyiségfejlesztés közti „mennyiségi” különbséget meghatározni.

Mint azt a *pszichoterápia* szó önmagában is mutatja, pszichoterápia esetén gyógyító tevékenységet folytat a szakember, melynek során a személyiség átstrukturálása jelenti a terápiát.

A *személyiségfejlesztés* a lelki egészség megőrzésének preventív eszköze, amely a személy életének harmonikusabb, hatékonyabb vitelét teszi lehetővé. A személyiségfejlesztés speciális területe az ún. hivatás-személyiség fejlesztése, amely adott szakmához szükséges attitűdök, készségek és képességek fejlesztését tekinti céljának a hatékonyabb munkavégzés érdekében.

A személyiségfejlesztő csoportok vezetése során azonban gyakran tapasztalhatjuk e két terület érintkezését. Időnként nehéz megvonni a határt terápia és személyiségfejlesztés között. A személyiségfejlesztő csoportnak gyakran van terápiás hatása is, a terápiás csoportoknak pedig természetesen jelentős fejlesztő és készségfejlesztő szerepe. Mindenesetre a csoport indulásakor megfogalmazott célok elég jól definiálják a csoport működésének kereteit mind a csoporttagok elvárásai felől, mind a csoportvezető felajánlásai és kompetenciája felől. És a csoport működését a „mire szerződünk” megállapodásai mellett erősen befolyásolják a rendelkezésre álló időkeretek is.

Mindezek alapján a *személyiségfejlesztés* ismérveit az alábbiakban látjuk:

- célja elsősorban fejlesztő hatású: tartós személyiség- vagy viselkedésváltozás elérése,

- eszköze a közvetlen emberi kommunikáció, amely a pszichés működésekre hat,
- megadott keretek és feltételek között, közös megállapodás alapján, rendszeresen fejlesztő munkaszövetségben folyik,
- két vagy több személy között, zárt lélektani térben, fejlesztő kapcsolat keretében történik,
- egyedi fejlesztő program alapján tudatosan tervezett, amelynek háttérében tudományos ismeretek húzódnak meg a személyiség szerkezetéről, fejlődéséről, működéséről és annak fejlesztési lehetőségeiről.

### ***II/3. Nemspecifikus és specifikus tényezők a pszichoterápiában és a személyiségfejlesztésben; az integráció kérdése***

Napjainkban, mint azt említettük, több száz önmagát önálló iskolának definiáló pszichoterápiás irányzat létezik. BERGIN és LAMBERT (1978) szerint, a hatékonysági vizsgálatok azt igazolják, hogy a pszichoanalitikus, behavior, személyiségközpontú és kognitív terápiák jelentős pozitív hatást érnek el, ha kompetens személy végzi azokat.

*„A kutatások egyik legfontosabb eredménye, hogy az egymástól teljesen különböző elmélettel és gyakorlattal rendelkező, tudományosan ellenőrzött pszichoterápiás iskolák közel azonos hatékonysággal képesek gyógyítani a lelki zavarokban szenvedő*

*embert. Egyik terápia iskolája sem aratott elsőpró győzelmet - sem elméleti szempontból, sem a praxis alapján.” (Pintér, 1992) <sup>4</sup>*

Ez a felismerés vetette fel a pszichoterápia nemspecifikus tényezőinek problematikáját.

*„Ha ugyanis az egymástól nagymértékben különböző módszerek hasonló eredményhez vezetnek, feltételezhető, hogy az adott módszerektől független tényezők a hatásban központi szerepet játszanak. A specifikus hatás tehát - e szétválasztás szerint - az egyes terápia iskolákban konkrétan megjelenő **technikákat és intervenciókat** foglalja magában, míg a nemspecifikus hatás a pszichoterápiában általánosan jelenlevő faktorokat.” (Pintér, 1992) <sup>5</sup>*

A különböző terápia iskolák önmaguk definiálásában a specifikus hatásokra helyezik a hangsúlyt. A pszichoanalízis szerint a terápia hatás az indulat-áttételes folyamatban történik, az elhárított tudattartalmak az értelmezés segítségével válnak tudatossá. A viselkedésterápia a deszenzitizálás módszerére helyezi a hangsúlyt. Rogers a nondirektív visszatükröző technikát, az empátia verbalizációt és az ennek nyomán kialakuló speciális kapcsolatot állítja a középpontba.

A nemspecifikus és specifikus hatótényezők megkülönböztetésével kapcsolatban különböző álláspontok alakultak ki a szakmai közgondolkodásban. A nyolcvanas években a legfontosabb nemspecifikus tényezőknek az empátia, a kongruenciát és az elfogadást tartják. (Buda, 1985).



**Pintér** (1992) szerint a hagyományos specifikus-nemspecifikus szétválasztást több tényező is tarthatatlanná teszi:

- Az egyes iskolák által specifikus hatótényezőként definiált módszerek és technikák az alkalmazás során *nem tisztán érvényesülnek*. A viselkedés-terapeuta is létesíthet mélyen empátiás kapcsolatot, s a személyközpontú terápiában is történhet értelmezés.
- A nemspecifikusság *relatív* jellegű. Ha egy adott iskola specifikus hatótényezőit meghatározzuk, akkor ezzel egyúttal a többi hatótényezőt nemspecifikussá nyilvánítjuk. Így a viselkedésterápiában a dekondicionálás technikája specifikus, míg az empátiás verbalizáció és az önexploráció nyilván nemspecifikus. A személyközpontú terápiában pedig éppen fordítva igaz mindez.
- Ebben a rendszerben a *kapcsolat* nem helyezhető el egyértelműen, pedig ez az egyik legfontosabb tényező a terápia során.

*„A kapcsolat kizárólagosan nemspecifikus volta nem tartható tovább. Bizonyos, hogy van a kapcsolatnak nemspecifikus jellege is. ... Ugyanakkor a kapcsolat erősen módszer-specifikus is. A terapeuta a pszichoterápia során a szakmai belátása szerinti legmegfelelőbb módszert választja. Az egyes módszerek különféle, egymástól élesen eltérő 'kapcsolati ajánlatot' hordoznak magukban.”* (Pintér, 1992)<sup>6</sup>

Vagyis a kliens- és a terapeuta közti interperszonális kapcsolat minden módszerben speciális szerveződés, a módszer jellegzetes-ségeiből is fakadó dinamikus folyamat.

Az eltérő álláspontok közelítésére kínálnak lehetőséget a „*közös elemek*” (common factors) keresése (Lambert, Shapiro és Bergin, 1986), a *kapcsolati ajánlatok* vizsgálata és az irányzattól független *folyamatkutatások*. Az egyes eltérő iskolák külön vizsgálata mellett szükséges általában is tanulmányozni a terápiás technikákat, intervenciókat - bármely irányzat is deklarálta azokat hatótényezőként.

Eddig kevés ilyen vizsgálatot végeztek el. JONES, CUMING és HOROWITZ (1988) folyamatértékelő eljárásukkal azt bizonyították, hogy az egyes terapeuták más és más technikákat alkalmaztak, más és más feltételek esetén. KARASU (1986) a változási tényezők („change agents”) vizsgálatát tartja fontosnak. Szerinte minden pszichoterápiában három fő tényező található: *az affektív tapasztalatszerzés, a kognitív változás és a viselkedésszabályozás*. A különféle iskolák ezeket különböző arányban és főképp különféle technikák segítségével valósítják meg.

### III. A TANÍTÓJELÖLTEK SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉSE SORÁN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

A Kőrösi Csoma Sándor Főiskolán általam vezetett személyiségfejlesztő csoportok vezetésében két pszichoterápiás módszer - a személyközpontú megközelítés és a pszichodráma - integrált felhasználására tettem kísérletet.

Az eklekticizmusnak természetesen előnyei és hátrányai is vannak. A tudományos értéktételek általában bírálják az eklektikus gyakorlatot, bár ha a viselkedésmódosító eljárások közül a pszichoterápiát vizsgáljuk, ott egyre markánsabban jelenik meg az integrált szemlélet. (Török, 1990; Pintér, 1991)

*„A presztizs-csökkentő hatás mellett az eklekticizmus hátránya az is, hogy a szakemberre (trénerre, csoportvezetőre, facilitátorra) marad az a nem kevés invenciót igénylő feladat, hogy összehangolja a különböző iskolák, irányzatok különféle módszertani elemeit, megkomponálja ezek célszerű arányait, menet közben korrigálja ezeket, szükség esetén kreatívan improvizálja ... De előnyei is vannak: az egyes iskolákban gyökerező módszerek, eljárások komplementer módon felerősítik egymás hatását, átfogóbban célozzák meg a személyiséget, jobban alkalmazhatók az egyes csoportok speciális céladataihoz, illetve a csoportok eltérő személyi adottságaihoz.” (Török, 1990)<sup>7</sup>*

A tanítójelöltekkel folytatott személyiségfejlesztő munka célkitűzései többirányúak. A „*Csoportos pedagógiai gyakorlat*” elnevezésű kurzus - mint azt az előző fejezetben részletesen ismertettük - az alábbiakban határozza meg a gyakorlati tantárgy célját:

*„A pályaszocializáció sikere érdekében a tanítói mesterség színvonalas végzéséhez szükséges attitűdök, készségek, képességek fejlesztése; az önismeret-önnevelés igényének felkeltése, fokozása; a társas viselkedés hatékonyságának növelése.”* (Kiemelés tőlem - Nagy Zsuzsa)

Vagyis a tanterv - és feltehetően a pedagógiai tevékenység is - a többfókuszú személyiségfejlesztő munkát írja elő a tanítóképzés számára. A csoportmunka különböző fázisaiban más-más közelítési szempont kerül a figyelem középpontjába. Hol az önismereti munka dominál, hol a speciális képességek, készségek fejlesztésére törekszünk, hol a szociális érzékenységet akarjuk fokozni, hol a csoportdinamikai jelenségeket állítjuk a középpontba.

Csoportvezetői alapértékeimet a *személyközpontú pszichoterápia* alapelvei határozzák meg. A csoportdinamikai folyamatok megélését egy encounter jellegű csoportban rendkívüli fontosságúnak tartom, mert a csoporttagok késztetésrendszerének manifesztálódására ez kiváló lehetőséget biztosít. A hiteles kommunikáció elsajátítása, a verbalizáció fejlesztése, a személyesség élményének megtapasztalása, az elfogadás élményének átélése számomra mind nélkülözhetetlenné teszik az encounter „technikákat”. Az így felszínre került „anyag” árnyaltabb megközelítéséhez pedig szívesen hívom segítségül a *pszichodráma* eszköztárát. A pszichodrámaival emberközi szituációkat, konfliktusokat,

álmokat, fantáziákat dolgozunk fel úgy, hogy mindezek a beszéden túl dramatikusán is megjelenítődnek. A csoport tagjai átveszik a játékos megjelenített helyzetében előforduló személyek szerepeit, s szükség esetén megszemélyesítenek akár tárgyakat, képzeletbeli létezőket vagy belső tulajdonságokat is. A szerepcsere és a belső hang technikája egyszerre fejleszti a csoporttagok empátiás készségét, flexibilitását, kreativitását és spontaneitását.

### ***III/1. A személyközpontú pszichoterápia és megközelítés jellemzői***

A személyközpontú pszichoterápia az 1940-es években indult útjára. Sikerének kulcsát CARL R. ROGERS egyetlen mondatában benne találjuk:

*„Az ember elsősorban személy, ... aki magában foglalja a szubjektív szabadság dimenzióját.” (Rogers, 1964)<sup>8</sup>*

Az általa megfogalmazott emberkép középpontjában a külső vagy belső determináltság helyett a szabadság áll, amely magában hordozza magát az embert mint személyt. Innen ered a rogersi irányzat elnevezése is: ***személyközpontú pszichoterápia.***

ROGERS elmélete és terápiás gyakorlata a humanisztikus pszichológia egyik fő irányát képezi. Iskolája tudományelméleti szempontból a fenomenológiai orientációt követi, amely a közvetlen tapasztalást, élményt helyezi a középpontba. A fenomenológiai tapasztalatszerzés jelentőségét hangsúlyozza a hagyományos „objektív” ismeretszerzési módokkal szemben.

Rogers alapfeltevése, hogy az ember racionális, szocializált lény, akit az ún. „növekedési potenciál” hajt előre. Alapvető impulzusai pozitívak, személyisége nyílt, dinamikus, önszabályozó rendszer, s a személyiség fejlődése akkor reked meg, ha a fejlődés útjába akadályok állnak. A terápia feladata a személyiségfejlődés akadályainak felszámolása (Honti, 1989).

*„Rogers megfigyelte, hogy a pszichoterápiát, mint az emberi kapcsolatokat általában is, sokban nehezíti, hogy a másik embert főleg külső támpontok, külső vonatkoztatási rendszer alapján próbáljuk megérteni. Ez azt jelenti, hogy olyanfajta motívumokat, ésszerűséget vagy gondolkodásmódot tulajdonítunk neki, amilyenek általában érvényesek az emberek nagyobb csoportjában, illetve amilyeneket általában feltételezünk. Közben minden ember egyedi, és viselkedésének, élményvilágának mindig sajátos belső vonatkoztatási rendszere van, egyedi logikája, ami egészen más lehet, mint amit kívülről feltételezünk. Rogers tehát e belső vonatkoztatási rendszer megértését tűzte ki célul. ... A kliens helyes megértése és e megértés pontos kifejezése, visszatükrözése a kliens számára a terápia alapfolyamata. A megértés talaján létrejön a belső öntisztázódás, az önismeret fokozódása és ennek nyomán a pszichológiai változás.” (Buda, 1993)<sup>9</sup>*

Rogers szerint tehát az önismeret, a tudatosítás oldja fel a belső ellentmondásokat, ez teszi lehetővé a beállítódások átalakulását és a viselkedés korrekcióját.

Míg a pszichoanalitikusok szerint a terapeuta értelmező munkáján át valósul meg az önismeret elmélyülése - ezáltal hárulnak el a belső

tisztánlátás akadályai, s ez állítja helyre a dolgok közötti összefüggéseket -, addig Rogers szerint a személyiség képes arra, hogy önmaga tisztázza dolgait, és elegendő segítség, ha valaki az átlagosnál mélyebben érti meg érzéseit és gondolatait, és ezt a megértését ki is tudja fejezni.

*„Rogers módszere szerint a megértett jelenségek kifejezése a terapeuta részéről nem értelmezés, hiszen nem tartalmaz semmi újat, csak annak pontosabb, egyértelműbb megfogalmazására törekszik, amit a kliens mond. Új összefüggések tehát nem konstruálódnak, a kliens saját gondolatmenete tisztul meg csupán, és annak szerkezete tűnik elő világosabban.” (Buda, 1993)<sup>10</sup>*

A személyközpontú pszichoterápia definícióját (Rogers, 1980) TRINGER (1988) fordításában közöljük:

*„A személyközpontú terápia egy másik emberrel való fokozatosan fejlődő együttlét, amely az egészség és a személy növekedését eredményezi. E terápia legfontosabb hipotézise: a személy hatalmas erőforrásokkal rendelkezik, amelyek önmaga megértését mozdítják elő, létmódjában és viselkedésében pozitív változásokat eredményezhetnek. Ezeket az erőforrásokat sajátos emberközi kapcsolatok által mozgósíthatjuk. Ha a terapeuta vagy más segítő személy gondoskodást, mély, érzékeny, ítéletmentes megértést tapasztal, és azt a másikkal közölni képes, a pozitív irányú változások nagy valószínűséggel megjelennek. Az egész terápiás folyamatban a viszony milyensége a döntő.”<sup>11</sup>*

Rogers munkásságát elemezve JOHN SLIEN (Meyer-Cording, 1988) különbséget tesz a személyközpontú terápia és a személyközpontú

megközelítés között. Az előbbi terápiás módszer, amely a Rogers által ismertetett alapfeltételek gyakorlati alkalmazásából áll, a személyközpontú megközelítés pedig egy magatartásforma, amely nem csupán a pszichoterápiában használatos, hanem hasznos szemléletmód a tanácsadás, a lelki gondozás, a vezetés és a pedagógia területén is, vagyis mindazokon a területeken, ahol szűkebb-tágabb értelemben egyik embernek a másik emberre való hatásával találkozunk.

A pedagógusjelöltek személyiségfejlesztő csoportjaiban elsődleges célunk a *személyközpontú megközelítés mint magatartásforma, mint sajátos létezési mód* megismertetése, megtapasztaltatása a hallgatókkal. Másodsorban célunk a személyközpontú pszichológia alapfeltételeinek megismertetése, elsajátítása és alkalmazása. Így a leendő pedagógusok személyisége és szerep-személyisége egyaránt gazdagszik a csoporttörténekek során.

### ***III/1.1. A személyközpontú megközelítés emberképe***

A személyközpontú szemlélet elméletének középpontjában az egyén áll. Ennek alapfelvetése, hogy az ember lényegénél fogva jó, pozitív értékek és lehetőségek hordozója. Élete állandó mozgás, növekedés, tapasztalatok általi gazdagodás. Az egyén növekedése, fejlődése egy benne rejlő önaktualizálási tendencia megvalósítása.

A személyközpontú megközelítés pedagógiai adaptációjának alapjául ez az emberkép szolgálhat. A nevelés célja éppen az, hogy a személy a számára lehetséges optimális mértékben növekedjék. A



nevelők feladata pedig ezen növekedés optimális feltételeinek megteremtése.

Rogers szerint az egyén csak abban a mértékben képes harmonikus emberközi kapcsolatokra, amennyiben önmagával is harmóniában él. A szűkebb-tágabb közösséghez való alkalmazkodásnak feltétele az önmagunkra vonatkozó tapasztalatok elfogadásának képessége, hiszen az egyén csak abban a mértékben képes a mások iránti empátiára, ahogyan önmaga elfogadására képes.

A személyközpontú megközelítés alkalmazása a pedagógusképzésben folyó személyiségfejlesztő munkában tehát kettős igényt is kielégít. A személyiségfejlesztő csoportokban való részvétel egyrészt lehetőséget kínál a hallgatók személye növekedésének optimális mértékéhez azzal, hogy megteremti az ehhez a fejlődéshez szükséges optimális feltételeket. Másrészt saját élményű tapasztalati tanulást tesz lehetővé a személyközpontú pszichológia, pszichoterápia és pedagógia értékei, attitűdbeli jellemzői és módszertani kérdései körében. Vagyis miközben részt vesznek egy direkt személyiségfejlesztő folyamatban, modellt kapnak - a csoportvezető személyében - a személyiségfejlesztő, nevelő pedagógusszerep megvalósításához.

A kliens-terapeuta viszony milyenségét a kongruencia-empátia-elfogadás hármasa jelzi. Ezek az attitűdbeli minőségek teremtik meg azt a pszichológiai klímát, amelyben lehetőségessé válik a segítséget kereső ember számára, hogy megoldást találjon problémájára, vagyis hogy önmagán segítsen. Rogers a terapeuta hitelességét tartja a legalapvetőbbnek, vagyis azt, hogy a terapeuta valódi személyként létezik a klienssel való kapcsolatában. Érzései tudata számára bármikor hozzáférhetők, és adott esetben közölni is tudja őket.

*„Ahhoz, hogy valódiak, őszinték vagy kongruensek legyünk, az kell, hogy saját magunkkal szemben is érvényesüljenek ezek az attitűdök. ... Csak lassan tudjuk megtanulni, hogyan lehetünk valódiak. Először is közel kell kerülnünk a saját érzéseinkhez, és képesnek kell lennünk arra, hogy ezeket az érzelmeket beengedjük a tudatunkba. Aztán hajlandónak kell lenni arra, hogy vállaljuk azt a kockázatot, amit ezeknek az érzelmeknek a másokkal való megosztása jelent.” (Rogers, 1983)<sup>12</sup>*

### ***III/1.2. A fejlesztő beszélgetés kommunikáció-elméleti és tanuláselméleti alapjai***

A személyiségfejlesztés fejlesztő célú beavatkozás közvetlen emberi kommunikáció segítségével.

A kommunikáció információk továbbítása és egységes jelrendszer szerinti dekódolása. Az emberi kommunikáció egyik sajátossága, hogy a kódolt és dekódolt információk mennyisége nem azonos. A felfogott információ kevesebb, mint a közölt. A személyiségfejlesztő csoportban - a csoportvezető azon képességéből következően, hogy olyan információk dekódolására és visszajelzésére is képes, amelyek a kommunikációs folyamat során általában rejtve maradnak -, a csoporttagok számára a kommunikációs folyamat finom és rejtett mozzanatait is feltárulnak, növelve ezzel önismeretük szintjét, fejlesztve személyesztelésük finomságát és a rejtett közlések olvasásában való jártasságukat. A fejlesztő dialógus különlegessége abban áll, hogy a csoportvezető

visszajelzése tulajdonképpen a csoporttag saját közlésének visszatükrözése strukturált formában. A fejlesztő beszélgetés így a csoporttagok önmagukkal folytatott, de immár strukturált dialógusa lesz, vagyis a csoportvezető a beszélgetésben csak mint a csoporttagok információfeldolgozó helyettese van jelen.

A fejlesztő kapcsolat természetéből következően aszimmetrikus helyzet, vagyis az egyik félnek nagyobb a befolyása a másikra, mint fordítva. Ez a tény mindenféle viselkedésmódosítással kapcsolatos tevékenység, és szakember szakmai-etikai felelősségére hívja fel a figyelmünket. A változás, változtatás irányának meghatározása mindig az emberi lényeg definiálásának függvénye.

A fejlesztő légkör kialakításában a szavaknál nagyobb jelentősége van a csoportvezető nem verbális kommunikációjának, elsősorban a vokális csatorna használatának, a szemkontaktussal való bánni tudásnak és a mimikának. Ugyanilyen fontos, hogy a csoportvezető differenciáltan észlelje a csoporttagok nem verbális üzeneteit, beleértve a vegetatív kommunikáció csatornáit is.

*„A pszichoterápia és a fejlesztő-segítő kapcsolatok elmélete önálló tudományterület, amely leginkább alkalmazott kommunikáció-elméletként írható le.” (Tringer, 1991)<sup>13</sup>*

A viselkedést legtágabb értelemben mint a környezethez való alkalmazkodást fogalmazhatjuk meg. Az emberi viselkedés egyedi sajátosságainak összességét nevezzük személyiségnek. A **tanulás** tapasztalatokon alapuló tartós viselkedésváltozás, vagyis az egyén bizonyos tapasztalatok hatására a jövőben másként viselkedik, mint korábban.

A *személyiségfejlesztés*, csakúgy, mint a *pszichoterápia*, tanulási folyamat, amelynek eredményeképpen az inadaptív vagy kevésbé adaptív viselkedés megváltozik, és mind az egyén, mind a környezet szempontjából kedvezőbb viselkedésnek adja át a helyét. A *nevelés* is viselkedésváltoztatásra törekvő tevékenység. Vagyis jogosan foglalhatjuk őket egy csoportba: „*viselkedés-módosító eljárások*” néven.

Az inadaptív viselkedések kialakulásában szerepe van mind az öröklött adottságoknak, mind a tanulási-szocializációs folyamatok zavarának. A viselkedésmódosító eljárások célja éppen ezen zavarok megszüntetése, és új, adaptív viselkedésmódok elsajátítása.

A tanulás elemi formáit - klasszikus kondicionálás, instrumentális tanulás, averzív kondicionálás, modelltanulás - egyaránt fellelhetjük a személyiségfejlesztő munkában. A viselkedésdeficitek megszüntetésében a kondicionálás alapelveit alkalmazzuk, a szociális készségek fejlesztésében pedig a kívánt magatartást gyakoroltatással tesszük automatikussá. Különösen jelentős a modelltanulás szerepe a személyiségfejlesztő csoportokban, ahol számos lehetősége nyílik a csoporttagoknak arra, hogy magatartásmintákat vegyenek át egymástól és a csoport vezetőjétől.

A személyiségfejlesztő csoportban tehát a hallgatók igen intenzív, koncentrált tanulási folyamatot élnek meg. Az itt eltöltött 60 órának nemegyszer életsorsot meghatározó jelentősége van.

### ***III/1.3. A fejlesztő beszélgetés hatásmechanizmusa***

A rogersi encounter csoportokban a hangsúly a saját élményen keresztül történő tanuláson van. A személyiség fejlődését, változását az önismeret elmélyülése és differenciálódása idézi elő. Az önismeret fokozódása olyan változásokat eredményezhet a személyiségben, amelyek rugalmasabbá, a másik személy iránt nyitottabbá, elfogadóbbá teszik. A csoporttörténesek következtében a csoporttagok jobban képesek lesznek hozzáférni saját érzelmeikhez és azok pontos jelentéséhez. Pozitívan, értékesként észlelik személyüket, és elfogadóvá válnak önmagukkal szemben.

A személyközpontú szemléletű személyiségfejlesztő csoportban a csoportvezető fő feladata a tükrözés, más szóval az érzelmek reflexiója.

*„A tükrözés igazi célja a fenomenológiai hipotézis tesztelés. A terapeuta (értsd: csoportvezető) empátiával vesz részt a történesekben, igyekszik a kliens (értsd: csoporttag) vonatkoztatási keretei között gondolkodni. Az általa kódolt komplex információhalmaz alapján, - amely a kliens verbális és nonverbális csatornáin érkező közlések eredője - megfogalmazza magában, milyen történés zajlik éppen a páciensben. Mivel ebben teljességgel bizonyos nem lehet, azt mondhatjuk, hogy egy fenomenológiai ‘mikro-hipotézist’ állít fel. A tükrözéssel, vagyis azzal, hogy ezt visszajelenti, e hipotézist kínálja fel kliensének, aki azt elutasíthatja, pontosíthatja vagy elfogadhatja.” (Pintér, 1992)<sup>14</sup>*

Mi is változik a csoporttagok viselkedésében - személyiségében, amikor a személyiségfejlesztő tevékenység eredményeit vizsgáljuk?

A személyközpontú csoportok jegyzőkönyveinek alapján az eredményes személyiségfejlesztés során a változás-fejlődés fő tendenciái a következők:

1. A csoporttagok önmagukkal kapcsolatban új tapasztalatokra tesznek szert. Önképük tehát realisabb lesz, csökken az önkép realis-én közti távolság. Ennek eredményeképpen az önkép és énídeál is közelebb kerül egymáshoz.
2. Az érzelmi beállítódások megváltoznak. A csoporttagok felismerik személyeszelelésük én-nel terhelttségét és attribúciókkal kísérttségét.
3. A csoportfoglalkozások tartama alatt új döntések születnek, vagy régóta megoldatlan kérdésekre válasz születik.
4. Az egyén új viselkedésmódokat próbál ki, bővül a viselkedéssrepertoárja. Különösen megváltozik a konfliktusok kezelésének módja.
5. A szorongásos készség csökken.
6. A csoporttagok önészlelése mélyül és finomabbá válik.
7. Az egyén egyre inkább képes lesz arra, hogy önmagával és a világgal kapcsolatos tapasztalatait tudatába integrálja, korábban elhárított tapasztalatait befogadja. Ennek eredményeképpen realisabb látásmódra tesz szert.
8. A csoporttagok értékrendje kikristályosodik, s ugyanakkor elfogadóbbak, nyitottabbak lesznek más értékek irányában is.
9. A csoportfolyamat közben az egyén egyre inkább értékek és lehetőségek hordozójaként ismeri meg önmagát.

### ***III/1.4. Az alapfeltételek szerepe a hatásmechanizmus szempontjából***

Az alapfeltételek (kongruencia, empátia, feltétel nélküli elfogadás) közvetlenül felelősek a változások fejlődési irányáért.

TRINGER (1991) az alábbiakban mutatja be a *feltétel nélküli elfogadás* egyénre gyakorolt hatásmechanizmusát:

*„A terápia során folytatott önfeltárás a személy valóságának újabb és újabb területeire kalandozik el. Ennek során a személy önmagának olyan tulajdonságait is feltárja, amelyekhez negatív értékelést kapcsol, amelyet nem tud elfogadni. ... Az önfeltárás óvatos, félénk, hiszen a kliens, érthető módon, negatív viszontreakciókra számít. A terapeuta viszont egészen másként reagál. Elutasítás helyett elfogadással, ellentmondás helyett megértéssel, lebecsülés helyett pozitív értékeléssel. Így, apró lépésenként a személy önmagát mint elfogadhatót, mint értékeset látja visszatükröződni. Önképe ezáltal fokozatosan módosul, reális, elfogadható lesz, korábban negatívumnak megélt tulajdonságait is képes lesz elfogadni. Szakszerűbben fogalmazva: az énreleváns információk nagyobb valószínűséggel válnak ki pozitív értékelést, illetve válnak reálissá, szabadulnak meg negatív értékjegyeitől.”<sup>15</sup>*

Önmagunk elfogadása pedig meghatározza mások iránti elfogadó képességünket. Önszeretetünk viszont attól függ, mennyi szeretetet kaptunk azoktól, leginkább szüleinktől, akiktől életünk legelső szakaszában függünk. Vagyis az önszeretet, önelfogadás szocializációs

termék. Ilyen módon az önszeretet és a mások szeretetére való képesség elválaszthatatlanul összefonódik.

*„A verbalizáció - mint a terapeuta speciális kommunikációja - ugyancsak közvetlenül képes a partner befolyásolására. A terapeuta a kliens által közöltek rejtett, mögöttes tartalmát jelzi vissza. Megvilágítja azt, ami az illető számára homályban maradt, jöllehet őbelőle származik. A terapeuta úgy viselkedik, mint partnerének 'alteregója'. Hozzásegíti a másikat ahhoz, hogy önmagát árnyaltabban lássa, hogy önmaga ismeretlen régióiba is behatolhasson. A verbalizáció során a terapeuta teljesen átveszi a kliens belső vonatkozási rendszerét, látásmódját, de nem azonosul vele.” (Tringer, 1991)<sup>16</sup>*

A terapeuta vagy a beszélgetést vezető *hitelessége* szintén közvetlenül befolyásolja a kliens viselkedését és annak változásait. Csak az a beszélgetésvezető képes az egyén számára a kongruens létezés lehetőségét felkínálni, aki maga is képes arra, hogy érzéseit a tudatához engedje, s azok közlését is megengedi magának.

A személyiségfejlesztés intenzív tanulási folyamat. A fejlesztő beszélgetés során *szelektív verbális kondicionálás* valósul meg, amely a vezető empátiás visszajelzésein keresztül történik meg. A vezető az egyén megnyilvánulásai közül azokat erősíti meg, amelyek az önfeltárás mélyülését segítik. Ugyanakkor az *ellenkondicionálásnak* is fontos szerepe van a személyiségfejlesztő tevékenységben, különösen a szorongás leküzdésében.

HELM (1978) szerint az elfogadás légköre teszi lehetővé a szorongásmentes állapotot. Biztonságot nyújtó, elfogadó légkörben



lehetéssé válik a félelem tárgyairól beszélni, s ezáltal kognitív szinten deszenzibilizálás jön létre.

A személyiségfejlesztésben fontos szerepet játszik a *diszkrimináns* vagyis *megkülönböztető tanulás*, melynek során a generalizációval, a túlzott általánosítással ellentétes folyamatokat erősítjük. Az egyén diffúz élményeit strukturáltan, elemeire bontva jelzi vissza a vezető.

A személyiségfejlesztésben - különösen csoportban - rendkívül nagy a jelentősége a *modelltanulásnak*. Az egyén spontánul magatartásmintákat vehet át mind a többi csoporttagtól, mind a csoportvezetőtől, minden különösebb megerősítés nélkül is. Sokszor életre szóló változások, elhatározások elindítójává válik a csoport által gyakorolt hatás.

A fejlesztő beszélgetés során - a vezető empatisz visszajelzéseinek segítségével - a személy diffúz, érzelmekkel teli tudattartalmai a nyelvi megformálás útján rendezetté, áttekinthetővé válnak. Vagyis a *kognitív strukturálás* által az egyén érzései hozzáférhetőbbekké válnak, melyek a tudatba kerülve gazdagíthatják vagy korrigálhatják önképét.

A személyiségfejlesztő munkában a *transzfer tanulás* is jelen van, vagyis a beszélgetés során vagy a csoporttörténetek közben elsajátított készségek más területre is átvihetők. Igaz ez mind az attitűdbeli készségek változásaira, mind a viselkedés repertoár fejlődésére. A pedagógusjelöltek személyiségfejlesztő csoportjaiban a transzfer tanulásnak különösen nagy a jelentősége, hiszen a személyiségfejlesztő munka célja - a hallgatók „privát” személyiségének fejlesztése mellett - a pedagógus szerep-személyiség kimunkálása, fejlesztése is. Dolgozatomban részletesebben is vissza fogok térni erre a kérdésre a *pszichodráma* módszer bemutatásánál.

### ***III/1.5. A személyközpontú megközelítés hatásának várható eredménye***

A személyiség fejlődésének, fejlesztésének eredményességét sokféle módon vizsgálhatjuk, s a változás „mérésének” sok kiindulópontja lehet. TRINGER (1991) a kliens egy lényeges viselkedésdimenzióját, az *önfeltárást, az önexplorációt* helyezi a hatékonysági vizsgálatok fókuszába.

*„Az önfeltárás fogalma széles viselkedéstartományt ölel fel. Önfeltárásnak nevezzük a gyógyító beszélgetés keretein belül a kliensnek azokat a megnyilvánulásait, amikor személyes, belső élményeit fejezi ki, a beszélgetésben ezekkel differenciált módon foglalkozik, s önmaga számára új következtetéseket von le.”*  
(Tringer, 1991)<sup>17</sup>

Az önfeltárás tehát mindig én-közel, s benne a személy önmagáról alkotott képe, az *önképe* jelenik meg.

Az önfeltárás alacsony szintjén az egyén tőle független eseményekről, személyekről beszél, gyakran általános alanyú mondatokat használva. Saját viselkedéséről pedig úgy beszél, mint egy kívülálló megfigyelő. Változás iránti igényt nem fogalmaz meg.

Magas szintű önfeltárás esetén az egyén ellenállás nélkül, spontánul beszél önmagáról, érzéseiről. Belső világával árnyaltan foglalkozik, s ezáltal új felismerésekre tesz szerint, új összefüggéseket lát meg, s újra fogalmaz problémákat. Új viszonyt épít ki önmagával és másokkal kapcsolatban egyaránt.

Az önfeltárás folyamatában két mozzanatot különíthetünk el. Egyrészt a személy *belső monológot* folytat, melynek tárgya az önmagáról és másokról alkotott vélemények - vagyis intraperszonális kommunikáció folyik -, másrészt *kognitív problémamegoldás történik*. A két komponens természetesen dialektikus kapcsolatban áll egymással. Az önértékelés minősége meghatározza a problémamegoldási készséget és fordítva is. Vagyis, bármelyik tényezőben végbemenő pozitív változás jótékonyan hat a másik tényezőre.

Az önfeltárás a személy és a facilitátor kommunikációs egységében történik, akár négy szemközt, akár csoporthelyzetről van szó. Kölcsönösen függenek egymástól, hiszen az egyén hozza a „tartalmat”, a vezető pedig empátikus verbalizációjával a folyamatot tulajdonképpen szabályozza. Ezért a facilitátornak fokozott a felelőssége azért, hogy mi történik a partnere által előhozott személyes tartalmakkal. A mély megértés segíti leginkább az önfeltárásban való előrehaladást. Ebből következően a személyiségfejlesztő tevékenység hatékonyságát, eredményességét éppen az egyének önfeltárási szintjeinek magasabb szintűvé válása bizonyíthatja.

Az önfeltárás során - a facilitátor visszatükrözései segítségével - végbemegy a nem tudatos élmények önképbe való integrációja. GENDLIN (1961) szerint az implicit (sejtett) tudattartalmak strukturálásával és értelmezésével, majd az új értelmezések alkalmazásával jön létre a viselkedés változása.

### III/1.6. Az önkép fogalma, önképváltozás

Az önkép a személyközpontú megközelítés kulcsfogalma, mivel e megközelítés viselkedésmódosító eljárásainak középpontjában az önkép befolyásolására való törekvés áll. Az önkép fogalom jelölésére angol nyelvterületen a *self*, németül pedig a *Selbstbild* vagy *Selbstkonzept* elnevezés használatos. A magyar szakirodalomban találkozhatunk az *énkép* (Pataki, 1982) és az *önkép* (Zöld, 1982) megnevezéssel is.

A fogalom meghatározására többen is kísérletet tettek.

TRINGER (1991) szerint az önkép önmagunkról alkotott ismereteink összessége.

WIECHARDT (1977) szerint: „Az énfogalmat úgy kell értelmeznünk, mint egy tartós és viszonylag szilárd kognitív struktúrát, amely ama helyzetek absztrakcióján nyugszik, amelyekben az egyén képet alkot önnön személyiségéről.”<sup>18</sup>

HIEBSCH és VORWERG (1980) „Sozialpsychologie” című munkájukban pedig az *önkép* (Selbstbild) fogalmát a *más-kép*, *mások által látott kép* (Fremdbild) fogalmától való megkülönböztetésként használják. *Selbstbild*: ahogyan én látom magam, *Fremdbild*: ahogyan mások látnak engem. Az én-pszichológia harmadik kulcsfogalma pedig az *ideálkép* (Ideabild) vagy énídeál.

ZÖLD (1987) önképnek azt az önészlelési alakzatot nevezi, amelyet az egyén önmagának a többiekkel való együttes szemlélete során használ és alakít ki. Ez a definíció az önkép észlelésének problematikáját a személypercepció tárgykörébe utalja.

Az én struktúrájának szociálpszichológiai szempontú elemzése során, bármely interakciós helyzetet vizsgálva, az alábbi változókkal kell számolnunk:

$A$  = a személy reális énje

$A'$  =  $A$  személy önképe

$A''$  =  $A$  személy más-képe, vagyis ahogyan  $B$  látja  $A$ -t.

$B$  = a személy reális énje

$B'$  =  $B$  személy önképe

$B''$  =  $B$  személy más-képe, vagyis ahogyan  $A$  látja  $B$ -t.

A következő összefüggéseket tételezzük:

$A' = f(A, B'', SAB)$

$B'' = f(A, A', B, B', SAB)$

Vagyis a személy önképe függ önmaga személyiségjellemzőitől és a másik által róla alkotott képtől, valamint a kettejük közötti viszony minőségétől.

$A'' = f(B, B', A, A', SAB)$

$B'' = f(A, A', B, B', SAB)$

Vagyis az egy személyről a másik személy által kialakított más-kép függ a másik személy személyiségjellemzőitől, a másik személy önmagáról alkotott képétől, s függ a személy személyiségjegyeitől és önmagáról alkotott képétől, továbbá a két személy viszonyának minőségétől.

A fenti összefüggésekből következik, hogy az önkép a reális én része. *„Az önkép saját viselkedésünk értelmezési rendszere, önmagunkról alkotott hipotézis.”* (Tringer, 1991)<sup>19</sup>

Az önkép stabilitása, az azonosság-tudatnak, az én-tudat folytonosságának legfőbb biztosítója. Éppen ezért a változtatási szándéknak ellenáll, s egyensúlyát - ami a pszichés homeosztázis állapotát jelenti - védekezési mechanizmusokon keresztül biztosítja. (Anna Freud, 1971)

Az önkép stabilitásának fenntartását a környezettel való interakciós körök biztosítják, amelyek negatív visszacsatolásos rendszerként működnek (Berne, 1984). Ez az emberek közötti különféle „játzmák” alapja is.

Az önkép változásának elérése, vagyis az önismeret fejlődése nem könnyen valósítható meg. Ha feltételezzük, hogy a környezet a személyt reálisan észleli, akkor a „más-képet” (A”, B”) azonosíthatjuk a személy reális énjével (A, B). Ebben az értelemben az önismeret fejlődését, az önkép változását az jelenti, hogy A’ közelít A-hoz, vagyis az önkép közelebb kerül a reális énhez.

Az önkép változását előidézni a szelektív percepció és az értelmezés szintjén lehetséges. A személyközpontú megközelítés az önkép zavarait hiteles, az elhárító mechanizmusokat pedig „megkerülő” visszajelzésekkel próbálja korrigálni.

*„Az önkép értékelő, minősítő jellegű. Az énnel kapcsolatos észlelések a pozitív-negatív értéktengelyen helyezkednek el. A személy morális dimenzióját az énídeál hordozza, s az én-releváns észlelés az énídeállal való egybevetés alapján értékelődik. Az önkép értékelő aspektusát a következő fogalmak írják körül:*

*önbecsülés, önfogadás, önértékelés, önelégedettség, önbizalom, illetve ezek negatív párjai.” (Tringer, 1991)<sup>20</sup>*

Az önkép erősen motivációs jellegű, a személyt olyan cselekvésekre indítja, amelyek célja az önkép megerősítése, s ugyanakkor az önképnek ellentmondó információk elhárítására készíti az ént. (Aronson, 1978)

Az önkép kialakulásában döntő szerepe van a gyermekkori szocializációnak, hiszen az egyénnek önmagával kapcsolatos beállítódásait azok az attitűdök formálják, amelyeket környezete az interaktív kapcsolatok során iránta tanúsít. A szülőknek és a pedagógusoknak a gyermekre irányuló állandó jellegű értékelő jelzései az énbe beépülve a gyermek önképének részeivé válnak.

Az önkép tehát beállítódások rendszere, mely a reális én egy részét képezi. Minél kevésbé fedi egymást az önkép és a reális én, annál több kommunikációs zavar lehetséges az egyén másokkal folytatott interakcióiban abból következően, hogy másképp látják őt, mint ahogy ő észleli önmagát. Az önismeret fejlesztése azáltal javítja a helyzetet, hogy az önkép mélyülésével és differenciálódásával a reális én egyre szélesebb területeit képes átfogni. Ez akkor lehetséges, ha az egyén be tudja fogadni a környezet saját önképétől eltérő jelzéseit, és ezáltal korrigálja önképét. Ezáltal a korábban elhárított tapasztalatait is képes lesz énjébe integrálni.

Az önkép megváltozását egyszerre tekintjük privát és társadalmi jelenségnek.

*„Pusztán elméleti megfontolások szerint is, az embernek mint társadalmi lénynek önmagát más emberekkel való összehasonlításban kell szemlélennie. Csak ily módon juthat a saját*

*természetéről társadalmilag értelmes, használható következtetésekre.” (Zöld, 1985)<sup>21</sup>*

Az önképváltozás nem-privát jellegét az bizonyítja leginkább, hogy az önmagunkhoz való viszonyulásunk módosulása a többi emberhez való viszonyulásunkat is megváltoztatja. Az egyén olyan módon képes megismerni a másik embert, amint a többieket saját magával egységben szemléli, vagyis a személyészlelés rendszerében a külső információ és a saját tapasztalat, élmény „átszűrő” szerepe egyaránt helyet kap, egymást értelmezi. Valamennyi emberrel közvetlenül érintkező foglalkozásban, így a pedagógus szakmában is ezért van döntő jelentősége a szakember önismereti fejlesztésének. A pedagógus önmagához viszonyulásának változása változtathatja meg a tanítványokhoz való viszonyát, s önmagának jobb ismerete teszi lehetővé számára a differenciáltabb gyermekismeretet.

Az előbbiek alapján úgy véljük, hogy a személyiségfejlődéshez - az önképváltozáshoz - a csoportos forma kínálja a legkedvezőbb feltételeket. A csoporttörténések hatására az önkép jellemzően összefogottá, értékhangsúlyossá, sarkítottá válik. (Zöld, 1987) A csoportpszichoterápia önképsematizáló hatásának tényét MMPI vizsgálattal is bizonyították (Zöld, Tringer, Fráter, 1982) Az önkép-változás, mint terápiás hatás, elsősorban intermedier jellegű. A személyiségfejlesztés eredményességét az is meghatározza, hogy az önképváltozás előidézi-e a tartós perceptuális, attitűdbeli és viselkedés-változást.



### ***III/1.7. Az énídeál fogalma***

Az énídeál olyan értékelő, erkölcsi jellegű elvárások rendszere, amelyek a szűkebb és tágabb társadalmi környezetből származnak ugyan, de a szocializáció folyamatában a személy részévé válnak. A viselkedés ezekhez az elvárásokhoz igazodik, s az önmegelegetettség a cselekvésnek az énídeállal való összeméréséből származik. FREUD a „felettesén” fogalmával írta le az énínek ezt a részét, amely a társadalmi elvárásokat hordozza.

A morális fejlődés folyamatát PIAGET (1932) tárta fel. KOHLBERG (1974) ennek alapján a morális fejlődés három fokozatát különbözteti meg:

#### **1. Prekonvencionális szint**

A morális tett ekkor a valamilyen tekintélynek való engedelmesség. Ez a szint a viselkedés heteronóm szabályozásának időszaka. A gyermek a felnőtt tekintélyi személy elismeréséért, szeretetéért cselekszik az elvárt módon.

#### **2. Konvencionális szint**

A cselekvés a társadalmi elvárások, szokások szerint igazodik. A másokhoz való hasonlatosság, a komformitás igénye jellemzi ezt a szintet.

#### **3. Posztkonvencionális szint**

Az egyén morális tette belsővé vált, interiorizált törvényből fakad. Ezt a szintet a viselkedés autonóm szabályozása jellemzi.

A morális értékekkel való azonosulás foka tehát különböző, s ez az éni-ideál tartalmában jelenik meg.

Az önkép és ideálkép viszonya jelentős szerepet játszik a szociális beilleszkedésben, és meghatározza az egyén közérzetét, belső nyugalmát. Minél nagyobb az eltérés az önkép és az ideálkép között, annál nagyobb a valószínűsége az intrapszichés feszültségnek, amely az egyént állandó kognitív torzításra készíteti és konfliktusokba sodorja.

BLOCH és THOMAS (1955) vizsgálatai szerint, az önkép és az ideálkép közepes eltérése optimális az egyén szociális beilleszkedése szempontjából. A kis mértékű eltérés húzóerőt jelent az egyén számára az ideálkép megvalósítása felé. A túl nagy távolság (negatív önkép) pedig patológiára hajlamosító tényező. Az önkép és az ideálkép egybeesése fejlődésében megrekedt, rigid, zárkózott, túlkontrollált személyiséget sejtet, aki az önképpel össze nem illő jelzéseket elhárítja valamilyen módon. Mindkét szélsőséges helyzet azzal jár, hogy a személy környezetével való kapcsolata beszűkül. Az első esetben csak a negatív visszajelzéseket képes befogadni, számára csak a kudarc értelmezhető. A második esetben pedig csak a pozitív jelzéseket fogja fel, és számára csak a siker értelmezhető. Így mindkét esetben lecsökken a viselkedés variabilitása, ezáltal az egyén élete tulajdonképpen kényszerpályán, vagy azt is mondhatnánk, vakvágányon halad, a személyiség elveszti plaszticitását, képességét a valóság differenciált értelmezésére.

*„Az önkép és éniideál az énnel egymással dinamikus kapcsolatban lévő két pólus. Minél realisabb az önkép (azaz  $A'$  és  $A$  közelít egymáshoz), annál realisabb az éniideál is.” (Tringer, 1991)<sup>22</sup>*

Az éniideál tehát mint az önkép értelmezési kerete fogható fel.

### ***III/1.8 A személyközpontú viselkedésmódosító eljárások hatótényezői***

ROGERS (1981) több évtizedes terápiás és tanácsadó tapasztalatainak eredményét összegezte a gyógyító-fejlesztő beszélgetés hatótényezőinek, alapváltozóinak meghatározásában. A személyközpontú pszichoterápia és a belőle kinőtt személyközpontú megközelítés szerinte nem technikák gyűjteménye, hanem egy sajátos létezési mód.

*„Az emberekben hatalmas erőforrások rejlenek énképük, alapvető attitűdjeik, önálló cselekvéseik megértésére és megváltoztatására, és ezeket az erőforrásokat fel lehet használni, ha sikerül létrehozni egy bizonyos, jól meghatározott, serkentő pszichológiai attitűdöket tartalmazó légkört.” (Rogers, 1980)<sup>23</sup>*

A személyiségfejlődést serkentő attitűd általa megfogalmazott és kutatások tömegével igazolt összetevői:

- a kongruencia (a valódiság, őszinteség, hitelesség),
- a feltétel nélküli pozitív elfogadás és
- az empátikus megértés.

### **III/1.8.1. Az empátia a személyközpontú megközelítés központi fogalma**

ROGERS (1975) szerint:

*„Az empátia vagy az empatikusnak levés állapota azt jelenti, hogy percipáljuk a másik hivatkozási kereteit az emocionális komponensek és jelentések olyan pontosságával, mintha azonosak lennénk vele, de soha el nem hagyva a 'mintha' feltételt... Azt jelenti, hogy belépünk a másik privát perceptuális világába, és teljesen otthonossá válunk benne. Magában foglalja, hogy pillanatról pillanatra szenzitívek legyünk a másokban áradó változó átérzett jelentésekre, a félelemre vagy dühöngésre, gyengédségre vagy zavarra vagy bármire, amit átél. Azt jelenti, hogy időlegesen az ő életét éljük, óvatosan, ítéletalkotás nélkül mozgunk benne, érezzük azokat a jelentéseket, amelyeknek alig van tudatában, de nem próbáljuk meg felfedni azokat az érzéseket, amelyek mélyen a tudat alatt rejtőznek, mivel ez túlságosan fenyegető lenne. Jelenti, hogy úgy kommunikáljuk az ő világáról alkotott érzéseinket, ahogy látjuk, friss és félelem nélküli pillantást vetve azokra az elemekre, amelyeket az individuum félelmetesnek tart. Azt jelenti, hogy gyakran ellenőriztetjük vele érzéseink helyességét, és hagyjuk magunkat vezetni az általa adott válasszal. Hűséges társsá válunk a személy belső világában. Rámutatunk a személy tapasztalási folyamának lehetséges jelentéseire, és ezzel segítjük őt, hogy erre a hasznos referencia tartományra összpontosítson, teljesebben átélje jelentéseit, és előre haladjon a*

*tapasztalásban. ... Empatikusnak lenni komplex, nehéz és mégis kényes és gyengéd létezési mód.*"<sup>24</sup>

A személyközpontú irányzat mai képviselői az empátia fogalmát különböző módon értelmezik. Az eltérések részben a modern filozófiai áramlatok (fenomenológia, hermeneutika), részben pedig a pszichoanalízis hatását tükrözik.

SCHRÖDTER (1988) a megértő személy szociális énjének bevonódottságát hangsúlyozza, amely által egy közös terápiás világ jön létre, amelyben az értelmező, kívülálló szakember önmaga is az értelmezett folyamat része, akár a klasszikus pszichoanalízisben.

HONTI (1989) szerint: *„Az empátiás viszony az autentikus emberek között működő intim kapcsolat.”*<sup>25</sup>

BUDA (1994) meghatározásában: *„... az empátia a személyiség olyan képessége, amelynek segítségével a másik emberrel való közvetlen kommunikációs kapcsolat során bele tudja élni magát a másik lelkiállapotába. Ennek a belelésnek a nyomán meg tud érezni és érteni a másiban olyan emóciókat, indítékokat és törekvéseket, amelyeket az szavakban direkt módon nem fejez ki, és amelyek a társas érintkezés szituációjából nem következnek törvényszerűen. A megértés és megérzés fő eszköze az, hogy az empátia révén a saját személyiségben felidéződnek a másik érzelmei és különféle feszültségei. ... a másikat vonja be önmagába. A bevonás eszköze sajátos rezonancia, sajátos ráhangolódás, együttrezgés. Maga a beleélés mozzanata még nem egyenlő az empátiával. A másik lelkiállapotának átélése levezetődhet érzelmi-indulati síkon. Empátiává a beleélés akkor*

*lesz, ha az élményt tudatosan feldolgozzuk, és a másik emberből megértett összefüggéseket önmagunk számára megnevezzük és értelmezzük.*”<sup>26</sup>

ROGERS (1951) az érzések visszatükrözésének (reflecting of feelings) nevezte a terapeutának azt a törekvését, hogy a kliens érzéseit felfogja, megértse, s azokat vissza is jelezze, tükrözze számára.

TAUSCH (1973), a német személyközpontú iskola képviselője az empátiás viselkedésnek a visszajelző, tükröző oldalát hangsúlyozza. *Verbalizációnak* nevezi a terapeuta vagy a facilitátor kommunikációjának azt a sajátosságát, hogy a kliens érzéseit megérti, és nagy pontossággal megfogalmazza.

Az *empátia* és a *verbalizáció* fogalmai tehát ugyanannak a viselkedésnek két oldalát hangsúlyozó fogalmak. Az empátia a pontos megértést, beleélést hangsúlyozza, a verbalizáció pedig a megértett tartalmak megfelelő nyelvi formában történő artikulálását.

Az empátiával rendelkező terapeuta nemcsak a kliens manifest tudattartalmaira képes reagálni, hanem a rejtett közlések dekódolására és visszajelzésére is képes. Reflexiója a közölt tartalom valamely aspektusát kiemeli, s ezzel a partnert arra ösztönzi, hogy próbáljon meg ennek mentén haladni, általában az érzések közlésének irányába. Az empátiát tehát meghatározhatjuk úgy is, mint a nem-verbális és metakommunikatív kommunikáció felfogásának, észlelésének és dekódolásának, vagyis tudatosításának, továbbá visszajelzésének képességét.

Az empátiás folyamatban a terapeuta igyekszik kliense belső állapotát átérezni, de bármennyire pontosan érzékeli ezt az állapotot, mégis mindvégig tisztában van azzal, hogy ez az állapot a kliens állapota.

Nem ugyanazt érzi, mint a kliens, csak „mintha” érezné. Ez a távolságtartás szükséges ahhoz, hogy a terapeuta vagy segítő megőrizze saját differenciált látásmódját, szemben a kliens látásmódjával, melyet az érzelmek túlsúlya határoz meg.

Mint ezt a dolgozat III/1.4. fejezetében már kifejtettem, az empátia nem csupán appercepció, nem passzív megértés, hanem a megértett anyag feldolgozása és strukturálása, majd vissza-jelentése a partnernek. Ezzel segítjük őt ahhoz, hogy kavargó, szenvedést okozó élményeit rendezze, melyek így kezelhetővé és kevésbé zavaróvá válnak számára. A facilitátor természetesen nem lehet teljesen biztos abban, hogy pontosan dekódolta-e a kliens üzenetét, ezért reflexióját értelmezési lehetőségként, javaslatként kínálja fel a kliens számára, aki azt vagy elfogadja, vagy visszautasítja.

A facilitátornak azzal kapcsolatban sem lehet biztos tudása, hogy a kliens képes-e befogadni és feldolgozni a visszajelzést: a kliens aktuális befogadóképességét meghaladó visszajelzés pedig frusztrációt okoz, melynek következtében a kliens bezárul, vagy önexplorációja felszínesebbé válik. Fontos tehát, hogy a facilitátor elég pontosan észlelje a kliens befogadóképességének és ellenállásának jeleit, és reflexióinak szintje harmonizáljon a kliens aktuális állapotával, továbbá reflexiói hipotézis-felajánlásokként fogalmazódjanak meg.

Az emberek között jelentős különbségek vannak a tekintetben, hogy hányféle jelet képesek dekódolni. DAVITZ (1977) érzelmi érzékenységnak nevezte el ezt a személyiségjegyet, amely jelentősen befolyásolhatja az egyén empátiás készségét. Tudatos képzéssel az érzékenység jelentősen fejleszthető. Az érzékenyítő tréningek (sensitivity training) éppen ezt a célt szolgálják. Pozitív a korreláció az érzékenység, a kifejezőkészség és az önelfogadás között.

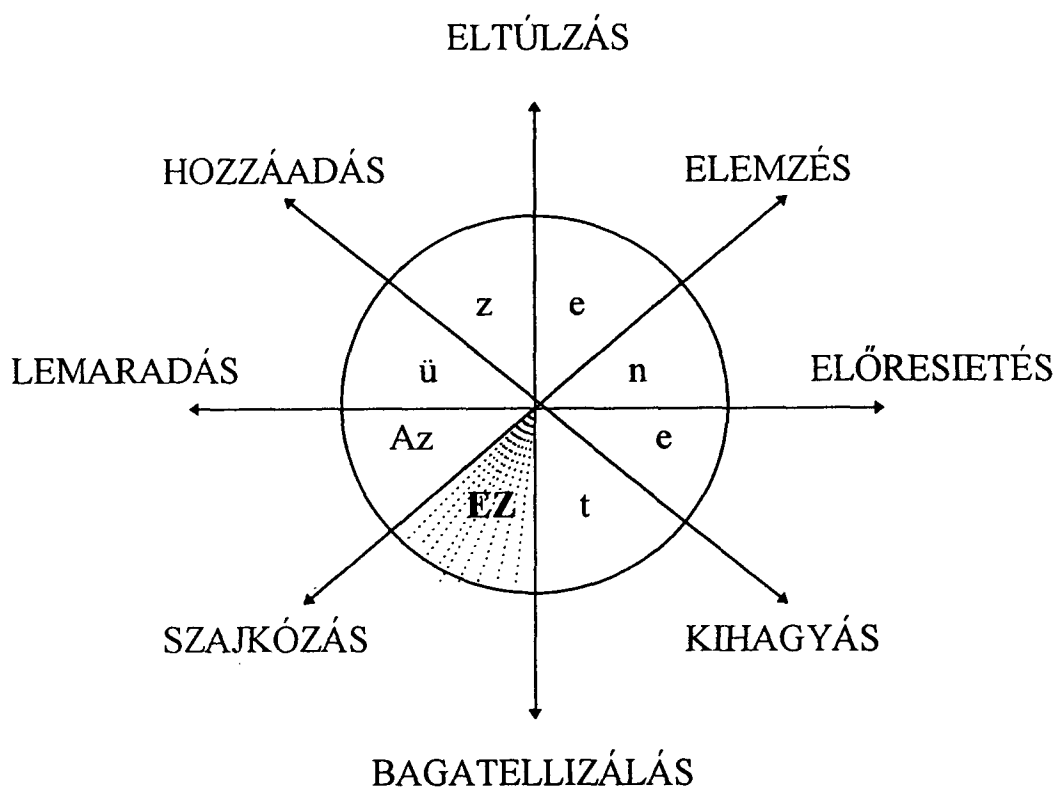
*„Tehát az empátia és verbalizáció várhatóan azoknál fejlettebb, akik önmaguk elfogadására képesek.” (Tringer, 1991) <sup>27</sup>*

Érthető tehát, hogy a pedagógusi munkára való felkészítés a személyiség belső harmóniájának fejlesztését is szükségessé teszi, hiszen a pályához elismerten szükséges empátiás készség fejlesztésének éppen ez szolgálhat az alapjául.

A facilitátor reakciói a fejlesztő beszélgetés vagy a csoportfolyamat során különfélék lehetnek. A reagálás elemi szintje egyszerűen csak aktív figyelés, és ennek a kliens számára is nyilvánvalóvá tétele odafordulással, tekintettel, fejbólintással vagy „empátiás hümmögéssel”. A visszajelzés egy másik típusa a hallottak egyszerű újfogalmazása. Ez segítheti a kliens továbbhaladását az önfeltárásban egy esetleges megrekedés után, ugyanakkor saját szavainak visszahallása erőteljes objektíváló élmény is, mely a számára nehezen elfogadható érzések intenzitását csökkenti. A visszajelzések magasabb szintjén az elhangzottakat a facilitátor általános összefüggésben helyezi el, és az „itt és most”-tól elvonatkoztatva a személy időtől független vonatkoztatási kereteibe próbálja beilleszteni meglátásait. Az empatikus verbalizáció tehát a kliens közléseinek struktúrált és szelektált visszajelzése.

A verbalizáció során elkövetett leggyakoribb hibákat GORDON (1977) az alábbi ábra segítségével mutatja be:





1. ábra: Az ellentétes hibák köre

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <div style="font-size: 2em;">{</div> | <p><b>Eltúlzás</b> - a visszajelzés felnagyítja a „hallott” érzést</p> <p><b>Bagatellizálás</b> - a visszajelzés jelentéktelennek tünteti fel az érzést</p>   |
| <div style="font-size: 2em;">{</div> | <p><b>Hozzáadás</b> - a facilitátor idegen gondolatot, érzést visz be, jelent vissza, és afelé erőlteti a személyt</p> <p><b>Kihagyás</b> - a facilitátor nem észlel, figyelmen kívül hagy bizonyos anyagot</p> |

- ◁ **Lemaradás** - régebben elhangzott tartalom visszajelzése
- ◁ **Előresietés** - olyasmit jelez vissza a facilitátor, amire a kliens már majdnem rájött, így mintegy lekörözi őt

- ◁ **Szajkózás** - a facilitátor nem hallja a kliens üzenetét, csak a szavakat, az üzenetet nem képes dekódolni és visszajelezni
- ◁ **Elemzés** - a facilitátor mögé megy annak az üzenetnek, amit a kliens küldött, értelmezi a kliens viselkedését, gondolatait és érzéseit

A felsorolt facilitátor - hibák jelentősen csökkenthetik a kliens önexplorációjának mértékét, rontva ezzel a fejlesztő vagy terápiás tevékenység hatékonyságát, nem ritkán kárt is okozva a kliensnek. Ezért a segítő-fejlesztő beszélgetésre vállalkozó szakember felelőssége igen nagy.

A verbalizáció tanulható és mérhető tevékenység. Rogers tanítványai szerkesztettek először olyan becslőskálákat, amelyekkel az empatikus verbalizáció mértéke számokkal is kifejezhető. A Rogers-féle irányzat európai kutatóközpontjaiban ezeket a skálákat módosították. A magyar változatot TRINGER és PINTÉR állították össze (Tringer-Pintér, 1989) Az értekezés IV. fejezetében a mérőeszközt részletesen is bemutatjuk.

### *III/1.8.2. A feltétel nélküli elfogadás*

A feltétel nélküli elfogadás koncepciójában tulajdonképpen a terapeuta-facilitátor életfilozófiáját, emberfelfogását foglaljuk össze.

ROGERS (1962) alapvető kiindulópontja az a felismerés, hogy a segítő-fejlesztő kapcsolat csak akkor lehet eredményes, ha a terapeuta-facilitátor képes értéket tételni a másokban minden feltétel nélkül is, vagyis attól függetlenül, hogy mit tesz vagy mond. Ez a beállítódás csak akkor lehet terápiás vagy fejlesztő hatású, ha ki is tudjuk ezt fejezni a másoknak, vagyis képesek vagyunk visszatükrözni a személy pozitív értékeit. Az elfogadó magatartás nem a személy ilyen vagy olyan tulajdonságainak, cselekedeteinek szól, hanem magának a személynek, aki önmagában érték.

A személy értékességének tükrözése legfőképpen a klíma egészében valósul meg. A facilitátor érzelmi melegségét az fejezi ki, hogy finoman észleli a kliens rejtett értékmozzanatait, s ezt vissza is jelzi mind a verbális, mind a nem verbális - mosoly, tekintetváltás, hangszín, hanghordozás, gesztusok, elhelyezkedés, kézfogás - kommunikáció szintjén.

Ez a felfogás egy olyan meggyőződést tételez fel, amely szerint az ember mint személy, önmagában érték. A feltétel nélküli elfogadás a személy fejlődésében, változásra való képességébe vetett hit. Következésképpen semmilyen fejlesztő-gyógyító tevékenység nem nélkülözheti ezt a beállítódást, így a pedagógiai tevékenység sem. Amennyiben a pedagógus nem képes tanítványainak feltétel nélküli

elfogadására, úgy ezzel tulajdonképpen behatárolja növendékeinek fejlődési lehetőségeit.

ROGERS (1962) szerint, ha ez a nem-minősítő értékelismerés jelen van a kapcsolatban, nagyobb valószínűséggel várhatjuk, hogy a kliens éppen ennek hatására konstruktívan tud változtatni saját viselkedésén. Így ír erről a „This is Me” című munkájában:

*„Egyre inkább azt érzem, hogy minél jobban megértenek és elfogadnak egy embert, annál valószínűbb, hogy elhagyja a hibás magatartási sémákat, amikkel az élet elé ment, és annál inkább fordul az előremutató irányba.*

*Nem szeretném, ha ebben a kérdésben félreértenének. Nincsenek naiv elképzeléseim az emberi természetről. Nagyon jól tudom, hogy az emberek hihetetlenül kegyetlen, borzalmasan destruktív, éretlen, regresszív, antiszociális, bántó magatartásra képesek védekezésből és belső félelemből. Ugyanakkor tapasztalataim legelevenebb és legvidámabb élményei közé tartoznak azok, amikor ilyen egyénnel kerülök kapcsolatba, és közben felfedezem azt az erőteljes pozitív viszonyulási hajlandóságot, ami az ő és mindannyiunk legmélyebb rétegeiben él.” (Rogers, 1961)<sup>28</sup>*

### **III/1.8.3. A kongruencia**

A kongruencia a terapeuta-facilitátor személyiségével kapcsolatos elvárást fogalmaz meg, mely szerint hiteles, őszinte viselkedése fontos feltétele a hatékony gyógyító vagy fejlesztő munkának.

A kongruencia terminus alatt ROGERS (1981) azt érti, *„hogy azok az érzelmek, amelyeket a terapeuta tapasztal, hozzáférhetőek számára, tudatosítani képes azokat, át tudja élni, és eggyé tud válni velük, és megfelelő időben ki is tudja fejezni azokat.”*<sup>29</sup>

Kommunikációelméleti fogalmakkal a kongruenciát úgy írhatjuk le, hogy a személy verbális és nem verbális közlései összhangban vannak egymással és a személy belső állapotával. A hitelesség az önkép és a tapasztalatok összhangját is jelenti, ami a lelki egészség alapvető feltétele. Minél őszintébbek a terapeuta-facilitátor megnyilvánulásai a terápiás vagy fejlesztő kapcsolatban, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy képes személyiségváltozásokat előidézni kliensében, hogy a személyiség gyógyulását vagy érését serkenti. A kongruens személy őszinte mindabban, amit közöl, és szabad abban, hogy percepcióit közölje avagy sem. Maximálisan szét tudja választani saját érzéseit és attitűdjeit a másiktól.

A kongruens viselkedés nem egyeztethető össze a szerepjátszás személytelenségével.

A kongruencia és a másik két hatótényező szoros kapcsolatban van. A fogalom által fedett viselkedéstartomány jelentős egybeesést mutat az empátiával és az elfogadással. A kongruencia 0,7-0,8-as korrelációt ad a másik két változóval (Pintér-Tringer, 1989), ami arra enged

következtetni, hogy ha valaki az egyik paraméterben alacsony értéket mutat, feltehetően a másik két változó is alacsony szintű lesz.

### ***III/2. A pszichodramatikus módszer***

#### ***III/2.1. A pszichodráma fogalma***

A pszichodráma a viselkedésmódosító eljárások csoportos módszerei közé tartozik, a pszichoterápiák, ezen belül a csoport-pszichoterápiák egyik formája, melynek célja a viselkedés, a személyiség megváltoztatása az élmények megváltoztatásán keresztül. Súlypontját a célbavett csoporttól és a célkitűzésektől függően pedagógiai, didaktikus vagy terápiás aspektusára helyezhetjük.

A pszichodrárával interperszonális szituációkat, konfliktusokat, álmokat, fantáziákat dolgozunk fel úgy, hogy ez az "anyag" a beszéden túl dramatikusan is megjelenítődik. A dramatizálás során a csoport tagjai átveszik a főszereplő játékos megjelenített helyzetében előforduló személyek szerepeit, s szükség esetén megszemélyesítenek akár tárgyakat, képzeletbeli létezőket vagy belső tulajdonságokat is. A pszichodramatikus megjelenítés a protagonista - a főszereplő játékos - a csoporttagok és a vezető közötti együttműködés eredménye. A vezető spontán rendezi a játékot, különösebb előre tervezés nélkül vezeti és kíséri a protagonistát. Az együttes munka a játékos pillanatnyi indíttatásaira, ötleteire és szükségleteire irányul (Zeintlinger, 1991).

A játék és az azt követő visszajelzések hatására - a pszichodramatikus technikák segítségével - mind a protagonistában, mind

a csoporttagokban emocionális átélés, racionális belátás és testileg kivitelezett akció jön létre, s így akár egy éveken át elhúzódó konfliktus rövid idő alatt, mintegy "gyorsított felvételként" lejátszható. Az emocionális átélés, a racionális belátás és a testi akció együttes hatása időzi elő a beállítódások és a magatartás megváltozását, vagyis a személyiség fejlődését vagy gyógyulását. A pszichodráma *"az a módszer, amely a lélek igazságát a cselekvés által hozza felszínre."* (Moreno, 1959)<sup>30</sup>

A pszichodramában megkíséreljük a dramatikus játék segítségével egy embernek az élményeit, érzéseit és magatartását egy bizonyos élethelyzetben megérteni, és segítségére lenni abban, hogy a saját valóságos problémái, konfliktusai, félelmei, szorongásai és fantáziái felett úrrá legyen. A pszichodráma-vezető fáradozása arra irányul, hogy az emberi együttélés mozgatórugóit felfejtse a csoporttagok számára. Ehhez egyaránt felhasználja az érzelmi tapasztalatok szerzését - mindenekelőtt a játékban - és a racionális belátást a játékot követő megbeszélésben. Ebben segítségére vannak a különböző pszichodramatikus technikák, amelyekkel képes az egyéni és kollektív magatartás kölcsönhatásait megfigyelni és befolyásolni.

### ***III/2.2. A pszichodráma emberképe***

A pszichodráma elmélete és gyakorlata egyaránt MORENO emberképén alapszik. A szociometria, a csoport-pszichoterápia és a pszichodráma hármasságának - a triádmódszernek - a megfo-

galmazója olyan emberképet dolgozott ki, amelynek kiemelkedő értékegyüttese: *az aktivitás, a spontaneitás, a kreativitás*. Moreno szerint az ember roppant alkotókészséget hordoz magában, ennek kibontakozását azonban külső tényezők - előírások, kényszerek, készen kapott sémák, ún. "konzervek" gátolják. A spontaneitás biztosíthatná azt a feszültségi állapotot, amelyben az ember megszabadulhat a korlátoktól, és eljuthat a kreativitás szintjére. (Moreno 1959)

MORENO az egyes embert mindig másokhoz való, életszükségletet jelentő kölcsönös kapcsolataiban vizsgálja. Alig beszél "személyiségről" vagy "én"-ről, személyiségelméletét a szerepelmélet terminusaival írja le. Műveiben a "személyiség" által átfogott fogalmak a következők:

- szerep,
- én,
- szociális atom,
- interpsziché,

melyek összekapcsolódnak Moreno cselekvési koncepciójával, interperszonális kapcsolatokra vonatkozó modelljével és fejlődéselméleti felfogásával. Szerepelméletében az "én"-t a test, a psziché és a szocialitás képződményeként fogja fel, amely a szerep-cselekvésekből fejlődik ki.

*"Nem a szerepek alakulnak ki a "Selbst"-ből, hanem a "Selbst" fejlődik ki a szerepekből."* (Moreno, 1959)<sup>31</sup>

Egy személy "én"-je azokból a szerepekből képződik, amelyeket addigi életében eljátszott. Az "én" fölé- és alárendelt, domináns és kevésbé domináns szerepek szereprendszere, amely magán- és társadalmi elemekből tevődik össze.



A **"szociális atom"** fogalmát Moreno 1932-ben hozta nyilvánosságra. ZEINTLINGER (1991) kísérelte meg összefoglalni a fogalom tartalmát:

*"A 'szociális atom' emberek közötti kapcsolatok szocio-emonionális rendszere, amelyben az egyéni személyiség kifejlődik, és amellyel az illető személynek egész életsorsa össze van kötve. A rendszer azt a személyekből álló kört fogja össze, amellyel az egyén egy bizonyos életfázisban olyan szoros érzelemcserében állt vagy áll, és amelyhez olyan szorosan hozzá van kötve, mint saját testéhez, úgy, hogy nélküle egyáltalán nem tudna létezni. Minden ember számára életszükségletet jelentenek más emberek, és azoknak is szükségük van rá. Kívánságaik és szükségleteik találkoznak vagy keresztezik egymást. "*<sup>32</sup>

A szociális atom tehát egyszerre

- az egyén életfontosságú szocio-emocionális kapcsolatrendszere,
- és a legkisebb szociális egység.

A szociális atom, mint szocio-emocionális kapcsolatrendszer, az egyén szempontjából nézve a következő dimenziókból tevődik össze:

#### **1. Külső terjedelem - a kapcsolatok mennyisége**

A személy emocionális kapcsolatképességét mutatja. A szociális atom terjedelme az egyén élete folyamán bővül. A kapcsolat megszűnése, elvesztése pedig csökkenti a szociális atom terjedelmét. Az életkor előrehaladtával egyre nehezebb a szociális atom elvesztett tagjait más

személyekkel helyettesíteni. Minél kisebb a szociális atom terjedelme, annál erősebb a kevés számú vonatkoztatási személytől való függés.

**2. A szociális atom belső felépítése - a kapcsolatok minősége**

A vonzás, az elutasítás és a közömbösség közti arányt jelenti, melyek az egyénből indulnak ki, és másoktól érkeznek hozzá. Sok kölcsönös taszítás és visszautasított vonzás feszültségeket hordozó szociális atomra utal.

**3. A vonzás és elutasítás erőssége - a kapcsolatok intenzitása, illetve közelsége-távolsága**

A magot képező egyén és az őt körülvevő személyek közti kapcsolat intenzitása jelzi a benne megvalósuló közelséget és távolságot.

**4. A magot képező egyén státusa - érvényesülése, rangja a szociális atomban szociális kapcsolatok között**

Nem csupán a vonzások és elhárítások száma és azok intenzitása fontos, hanem az is, hogy ezek által az atom magját képező egyén milyen státust kap. A státus relatív, és az egyén szociometriai státusa változhat.

**5. A szociális atom kohéziója vagy integrációs szintje**

Minél nagyobb a kölcsönös vonzások száma az atom magját jelentő személy és szociális atomjának tagjai között, és maguk között a tagok között, annál magasabb a szociális atom kohéziós, integrációs szintje. Minél több a kölcsönös elutasítások és az el nem fogadott vonzások

száma az érintettek között, annál diszharmonikusabb és dezorganizáltabb a szociális atom, és magányosabb a mag-személy.

#### 6. Összeköttetések - a szociális atom társadalmi dimenziója

A mag-egyénhez kötődő személyek szociális atomjaikkal nem csak a mag-egyén szociális atomjához kapcsolódnak, hanem kapcsolataik vannak egymás között is, és más személyekkel is; ezáltal számos újabb kapcsolatot nyer a mag-egyén is.

A szociális atom milyensége rendkívüli jelentőségű mind az individuum stabilitása, mind a valamilyen csoportba való integrálódása szempontjából. Egy "jó konzisztenciájú" szociális atom PETZOLD (1979) szerint nagyszámú pozitív és negatív kapcsolatot foglal magába a magot képező személy és a körülötte levő individuumok közt, továbbá maguk között a körüllevő individuumok között, kiegyenlített arányt mutat a közelség és távolság tekintetében, és sokoldalú összeköttetés áll fenn más szociális atomokkal.

MORENO (1949, 1959) szerint az "én" azokból a szerepekből fejlődik ki, melyeket egy ember szociális atomján belül játszik. Az ugyanahhoz a szociális atomhoz tartozó személyeket közös tudattalan rendszer - inter psziché - kapcsolja össze. A szociális atom az a legkisebb szociális egység, amelynek az egyént tartania kell, hogy életképes legyen.

A pszichodráma Moreno által megfogalmazott emberképét MÉREI és tanítványai a *viselkedés proszociális jellegével* egészítették ki.

*"A proszociális a társaslélektanban a segítséget, a szövetkezést, a szolidaritást jelenti. Beletartozik a megértésnek, az empátiának a*

*készsége, a tolerancia, a bizalom, a jóhiszemű és jó szándékú magatartás."* (Mérei-Ajkay-Dobos-Erdélyi, 1987)<sup>33</sup>

A pszichodráma vezető a proszociális jellegű viselkedést és megnyilvánulásokat erősíti meg, főként az ún. próbacselekvéses játékokban. A pszichodráma légköre elfogadó, minden csoporttörténés célja az, hogy a dramatizáló ember megőrizze és megerősítse identitását, s ennek érdekében legyen képes a változtatásra, életének olyan vezetésére, amelyben új, hatékonyabb módon viszonyul az életét befolyásoló körülményekhez. Vagyis a változást nem a személyiség átalakulása, hanem egy adaptívabb - a környezettel inkább számoló - életvezetés hozza létre.

### ***III/2.3. A pszichodramatikus pszichoterápia és személyiségfejlesztés céljai***

Az önismereti jellegű személyiségfejlesztő pszichodráma csoportok középpontjában nem a "milyen vagyok", "milyen tulajdonságaim vannak" kérdések megválaszolása áll, hanem az, hogy adott feltételek között hogyan viselkedem, hogyan reagálok meghatározott szituációkra, és hogyan hatnak reakcióim más emberekre. A pszichodráma önismereti többletét tehát a helyzeti, aktuális viselkedésről szerzett tapasztalatok adják, gyakran konfrontálva ezzel a kognitív önképet. A helyzeti-viselkedési önismereti folyamat pszichodramatikus módszere tehát abban tér el a hagyományos pszichoterápiás módszerektől, hogy míg azok a verbalizáció szintjén igyekeznek viselkedés- és személyiségváltozást

elérni, úgy a pszichodráma a *cselekvés* szintjén értelmezi és alakítja a valóságot. A pszichodráma

*"... egy cselekvésvezérlésű megismerés, konkrét konfliktushelyzethez kötött önismeret. Ez a pszichodráma módszer alapjelensége."* (Mérei-Ajkay-Dobos-Erdélyi, 1987)<sup>34</sup>

A Moreno-féle pszichodráma lényege a csoporttagok aktuális "témájának", problémájának, külső vagy belső konfliktusának átfordítása "akcióba", vagyis annak dramatizálása, cselekvésbe való áttétele, eljátszása. Az önismereti célú pszichodráma-csoportban a csoporttagok úgy tudhatnak meg valamit önmagukról, ha egy-egy konfliktushelyzetet megjelenítő játékban - a csoportvezető és a csoporttagok közreműködésével - kibontják viselkedésük motívumait és indítékháttérét.

A pszichodráma alapgondolata az, hogy az emberi spontaneitás és kreativitás elsősorban cselekvésbe ágyazva érvényesül. Ebből kiindulva ZEINTLINGER (1991) az alábbiakban határozza meg a pszichodramatikus pszichoterápia és személyiségfejlesztés céljait:

1. A spontán, alkotó jellegű cselekvés helyreállítása és/vagy megjavítása a merev, hajlékonyságot nélkülöző magatartások leépítésével, mely azzal az eredménnyel jár, hogy a személy érzékenysége saját érzelmei és szükségletei vonatkozásában javul, és megnő a készsége saját gyengeségeinek, agresszív indulatainak és hibáinak az elfogadására. Így végül megerősödik a veszélyekkel szembeni ellenállása és az elhatározó képessége is.
2. A személyes önállóság előmozdítása abban az értelemben, hogy a személy maga dönt cselekedeteire vonatkozólag, és ezekért vállalja a felelősséget.

3. A képességek realizálása vagy aktualizálása, vagy ahogyan MORENO (1977) mondja, *"újabb növekedési lehetőségeinek felismerése, az erre való képesség fokozása, azaz önmegvalósítás"*.<sup>35</sup>
4. Pszichikus stabilizáció, azaz intenzív emberi kapcsolatok teremtése a saját individualitás körülhatárolása és megerősítése mellett.
5. A világlátás felismerése és korrekciója, illetve annak az értékrendszernek és ideológiának a megismerése és javítása, amely cselekvésekben nyilvánul meg.
6. A saját életrajzhoz való kapcsolat megjavítása.
7. A pszichofizikai jólét előmozdítása, vagyis a testi, pszichoszomatikus zavarok csökkentése.

#### ***III/2.4. A pszichodráma hatótényezői***

A pszichodramatikus munkában a következő tényezőket tekintjük fejlesztő, illetve terápiás hatásúnak:

- spontán cselekvés,
- különböző szerepek eljátszása,
- interakció a csoporttagok között,
- nyílt, cselekvő szembenállás másokkal és a konfliktus elrendezése,
- a felelősség szubjektív csökkentése a pszichodramatikus megjelenítés "mintha-jellege" kapcsán,
- emocionális tapasztalatok szerzése,
- kognitív feldolgozás.

Moreno kétségbe vonja azt, hogy a tisztán beszélgetésre épülő viselkedésmódosító eljárások optimális eredményt hozhatnak a személyiség fejlesztésében és gyógyításában. Az emberi viselkedés ugyanis számos szenzomotoros elemből tevődik össze, amelyek csak cselekvési, illetve észlelési folyamatok közvetlen megtapasztalásával változtathatók.

*"A személyiségen belül történő változás, illetve a szindrómák kiküszöbölése és eltávolítása csakis a cselekvés szerkezetén belül mehet végbe."* (Moreno, 1959)<sup>36</sup>

A verbális szintet magában foglalja a cselekvési szint, amiből Moreno az alábbi következtetést vonja le:

*"A cselekvés gyógyítóbb hatású, mint a beszéd."* (Idézi: Leutz, 1974)<sup>37</sup>

Az a tény, hogy a *beszéd bennefoglaltatik a cselekvésben*, ad magyarázatot arra, hogy miért egyeztethető jól össze a személyközpontú megközelítés a pszichodráma módszerével annak ellenére, hogy a személyiség megváltoztatásában és fejlesztésében egészen más megközelítési módokkal élnek (nondirektivitás ↔ akcióba fordítás).

*"A cselekvés prioritása érvényes mind a csoporttagokra, akik ahelyett, hogy problémáikról beszélnének, azt cselekvéssé fordítják le, mind a pszichodráma-vezetőre, aki viszont interpretációit fordítja át cselekvéssé, illetve cselekvésekre vonatkozó ajánlásokra."* (Zeintlinger, 1991)<sup>38</sup>

Moreno szerint a magatartási deficitok vagy zavarok a cselekvés spontaneitásának és kreativitásának zavarai. A valami miatt nem realizált cselekvések és szerepek kerülő úton törnek a felszínre, rontva ezzel a

személy életvitelének hatékonyságát. A pszichodráma ezeknek a nem realizált cselekvéseknek biztosítja a kifejezési lehetőségét, vagyis lehetővé teszi a spontán "acting-out"-ot. A pszichodramában a rejtett motívumoknak való kiszolgáltatottság kerül napvilágra, így a személy aktívan, cselekvés útján viszonyulhat hozzájuk. A pszichodráma terápiás hatásának az a központi eleme, hogy:

*"Minden valóságos második alkalom az elsőől való szabadulást jelenti."* (Moreno, 1959) <sup>39</sup>

Vagyis egy jelentős vagy traumatikus élmény újra átélése anullálja az eredeti élmény traumatizáló hatását.

Moreno megkülönbözteti az életben bekövetkező acting-out-okat, a pszichodráma ellenőrzött keretei között történő kiéléstől. A vezető és a csoport által nyújtott biztonságos feltételek között a játékosnak lehetősége van arra, hogy a játék során újra átélte élményt konstruktív módon használja fel, vagyis számára lehetségessé váljék a destruktív vagy kevésbé hatékony magatartás feladása. Ezt az „átdolgozást” tulajdonképpen a játék során - a pszichodramatikus technikai eszközök és intervenciók segítségével - feltárulkozó tudattalan motívumok láthatóvá válása teszi lehetővé (Moreno, 1959).

A pszichodráma lehetőséget kínál a csoporttagoknak arra, hogy önmagukat minél *több szerepben* - mint "segéd-én" - vagy a csoportjáték keretei között kipróbálják. A különböző szerepekben felfedezhetik rejtett (lehasadt) képességeiket, vágyaikat, integrálhatják aktív szerepkészletükbe. Ilyen módon növekszik személyiségük *flexibilitása*, és bővül *viselkedésrepertoárjuk*. Mindez növeli empátiájukat és toleranciájukat, valamint növeli hatékonyságukat az életvezetésben. A pszichodráma



pedagógiai modellje az indulat-elvezetés és a csoporttagok viselkedésének korrekciója mellett éppen a viselkedés-repertoár átstrukturálását és bővítését célozza az ún. szerepjátékok és próbacselekvések módszerével.

Moreno a személyiségfejlődés gátjait, zavarait kapcsolatvarokként fogta fel, amely egyenesen következik személyiségkoncepciójából. Moreno (1967) az egyes embert mindig másokhoz való, életszükségletet jelentő kölcsönös kapcsolataiban vizsgálja: *"... az egyént sosem lehet absztrahtálni, mindig kapcsolatban áll másokkal."* <sup>40</sup> Azt is mondhatjuk, hogy Moreno (1949) pszichológiája és terápiás koncepciója az emberközi kapcsolatokra mint ontológiai értelemben vett létezőkre épül. Álláspontja szerint a személyiség az örökölt adottságok, a spontaneitás, az interperszonális kapcsolatok és interakciók s a külső feltételek (szociális és gazdasági adottságok) összjátékának az eredménye. Összjátékukat a spontaneitás szabályozza.

A pszichodráma Moreno szerint nem is annyira az egyén terápiája, mint inkább az emberek közötti kapcsolatok terápiája (Moreno, 1949). A pszichodramatikus módszer bármelyik más csoportmódszernél jobban bevonja a terápiás vagy fejlesztő folyamatba a csoport tagjait a "segéd-én"-ek alkalmazásával. Így tulajdonképpen a csoporttagok mint "segéd-én"-ek interakciói által történik a változás. Minél inkább beleélik magukat a segéd-én szerepébe, annál többet tudnak segíteni a protagonistának, és annál többet nyerhetnek a szerepből saját maguk számára is. Segítségük elsősorban abban áll, hogy lehetővé teszik a játékos számára egy korábbi élmény újbóli átélését, melyre az egyedül képtelen lenne.

*"Ahhoz, hogy a játészó személy visszajelentést kapjon viselkedéséről, tehát úgy lássa magát, mint a tükörben, s ennek*

*segítségével megismerje cselekvési stratégiáját, kipróbálja viselkedését egy számára ijesztő helyzetben, és megpróbálja korrigálni magatartását, a csoportos együttlét elengedhetetlen."*

(Mérei-Ajkay-Dobos-Erdélyi, 1987)<sup>41</sup>

Ugyanakkor a dramatizálás is szükségessé teszi a csoportos formát, a játék megköveteli a szerepszerű tagolást, a szereplők megjelenítését. A csoport tagjai nélkülözhetetlenek a pszichodráma-játék szereplőinek megjelenítéséhez, a belső hangok megszólaltatásához.

A csoporttagok aktív bevonása a találkozás antropológiai koncepcióján alapul, mely szerint a találkozás minimálisan kétoldalú reláció, azaz szimmetrikus. Érzelmi töltésű találkozás esetében legalább két emocionális viszonyulásnak kell jelen lennie, melyek egymásra irányulnak. Vagyis a pszichodráma során olyan csoportklíma kialakulását kell biztosítani, hogy a találkozások lehetségesek legyenek, és fejlesztő-gyógyító hatásuk érvényesüljön.

A pszichodráma és a személyközpontú megközelítés újabb közös pontját tehát a *találkozás-koncepcióban* fedezhetjük fel. (Lásd: fejezet) KISKER (1979) azonban a pszichodráma többletét hangsúlyozza a többi találkozásra építő terápiás módszerrel szemben:

*"A találkozási praxis egyedül önála (Morenonál) fejlődött pszichodramatikus és szociodramatikus formában megtanulható technikává ... és elkötelező interszubjektivitássá."*<sup>42</sup>

A *másokkal való összeütközés rendezése* a pszichodráma-csoportban megtörténhet a csoport "itt és most"-jában, valamint a pszichodramatikus játék során a protagonista életrajzi személyeivel. A csoportban olyan légkört, olyan feltételeket kell teremteni, hogy a nyílt

szembenállás őszintesége és a másik fél helyzete felismerésének készsége elvezethessen a szembenállás megszüntetéséhez. Ez a pszichodrámban a konkretizálással, valamint az "itt és most" segítségével történik. A konkretizálás azt jelenti, hogy a játékos pontosítja önmaga számára a problémahalmaz fókuszát, hogy aztán aktívan szembesüljön vele. Az "itt és most" szabálya pedig azt jelenti, hogy a pszichodráma jelenet szereplőinek úgy kell viselkedniük, mintha a történés a jelenben zajlana, vagyis jelen időben kell beszélniük és cselekedniük.

*"Az itt és most elve figyelembe veszi azt a szociálpszichológiai alapelvet, hogy minden jelenbeli élmény és magatartás múltbeli és a jövőre irányított életkonceptiók által meghatározott."*  
(Zeintlinger, 1991)<sup>43</sup>

A pszichodráma kialakulását a gyermeki játék inspirálta. A játék a fél-realitásban, a mintha-valóságban történik, és az anyával való játék tekinthető az empátia, a spontaneitás és a kreativitás első egyesülésének a gyermekben. A fél-realitás megtapasztalása a játékban a gyermek számára a fenyegető szituáció megszelídítését jelenti (Nagy, 1995). A pszichodramatikus színpad *"mintha-realitása"* ugyanezt kínálja a protagonistának. A protagonista tudja, hogy a pszichodramatikus szituáció reális annyiban, amennyiben realitása megfelel az ő valóságos életbeli realitásának, s ugyanakkor mégis a pszichodramatikus színpadon, vagyis a mintha-valóságban történik. Ez számára biztonságot és több szabadságot enged meg érzései kifejezésére és cselekvés-variációk formálására. A "mintha-helyzet" lehetővé teszi az elrejtett, elfojtott érzések felszínre kerülését, mivel ebben a helyzetben az érzések, gondolatok elvállalása lényegesen kevesebb kockázattal jár, mint a

tényleges életbeli szituációk kifejezhetővé válik, így

*"Az élet realitása teljesen tapasztalható játék lehetővé intenzívvé tételét a realitásán, 'többi' ami saját realitá"*

Vagyis a pszichodráma

*"A mese jelenlétének (surplus reality) projekciók (pl. konkretizálódhat. mesében együtt többlet-valóság. szintjein játszódó belső feszültségek integrálhassa, feldolgozza. A mese felnőttekre irányuló, felnőtteket úgy, hogy számára igazi feladat. esetben garantálja. (Nagy, 1995)<sup>45</sup>*

A pszichodrámaiban is ha képzethalmazból akciót, j.

inó indulat ventillálhatóvá, lehetővé szelődül.

*"n dimenzió van, amely nem észre. A pszichodramatikus számára, hogy képzelete azásával túllépjen az élet 'Surplus Reality'-t éljen át, (inger, 1991)<sup>44</sup>*

kosnak, amit a mese.

*"a azt a realitás-többletet érzések, szorongások, jövő- és kisebbség-ideái) dramatikus akcióba. ... A így, a mintha-valóság és a valóság és a többlet-valóság a gyermek számára, hogy a ellentétes érzelmeit tudattalan feszültségeit öntudat nélkül megélheti a ésszerűjét, s legyőzheti a érzéztetni jó kapcsolatát a védelmezői. A mese minden a a szerencsés befejezést."*

k le. A csoportban "lebegő" lehetővé téve így a kínos

élmény újraélését, megismétlését, mely során elaboráció és szublimáció egyaránt megvalósulhat.

ZERKA MORENO (1979) szerint a pszichodráma legnagyobb hatását *"nem a múlt visszatükrözésével éri el, bármennyire traumatikus vagy instruktív is lenne az, hanem dimenziók, szerepek, jelenetek és interakciók megjelenítésével, amelyeket az élet nem tett lehetővé, és feltételezhetően a jövőben sem fog megengedni."*<sup>46</sup>

A pszichodramában a realitás-többlet teszi lehetővé a protagonista számára az interakciót olyan személyekkel, akikkel ilyen vagy olyan ok folytán a valóságban nem lehetséges kapcsolatba kerülnie (halál, pszichés értelemben elvesztés, félelem stb.), s így a kapcsolat rendezése más módon nem is lenne lehetséges. Rendkívüli jelentősége van a surplus reality-játékoknak a tárgyvesztés feldolgozásában, a megrekedt gyászmunka elindításában.

A pszichodráma hatékonysága attól függ, hogy a csoporttagok mint protagonisták, mint "segéd-én"-ek vagy mint nézők mennyire érintődnek emocionálisan. ZEINTLINGER (1991) az alábbi emocionális tapasztalatokat tartja a legfontosabbaknak:

- A csoporttagok és a vezető respektáló és elfogadó odafordulása a protagonistához.
- Erős emocionális tehermentesülés a régóta felgyűlt, ki nem nyilvánított negatív érzelmek (bűntudat, szorongás, agresszió) kiélése segítségével.
- A pozitív érzelmek fokozódása újabb megoldási lehetőségek megtalálásával.

- Tapasztalat arra vonatkozólag, hogy az ember személyes szenvedéseivel nincs egyedül, és gyengeségeivel együtt elfogadják.
- Annak megtapasztalása, hogy ha valaki nehéz problémákkal küzd, az nem jár szubjektív önértékcsökkenéssel.
- Annak megtapasztalása, hogy a saját magatartás hogyan hat más emberekre (szerepcsere és feedback esetében).
- Annak megtapasztalása, milyen érzés valaki másnak lenni (segéd-én, szerepcsere, csoportjáték stb.).

A magatartásra vonatkozó reflexió és annak kogníciója, ami a pszichodramatikus megjelenítés során feltárult, a személyiség változásában, fejlődésében éppen olyan fontos, mint maga a játék. Az integrációs vagy megbeszélési fázisban, mely a játékot követi, ezért fontos, hogy mind a főszereplőnek, mind a mellékszereplőknek és a nézőknek a "lebegő" érzelmi élményeit, melyet a játék során kaptak, beillesszük a teljes eseménysorba.

A megbeszélés során a protagonista immár kognitív szinten dolgozza fel a játékban szerzett élményeit, és ebben segítségére vannak a csoporttagok visszajelzései. Minél inkább kész arra, hogy befogadja és megvizsgálja a csoporttársak visszajelzéseit saját viselkedésével kapcsolatban, annál többet tanulhat belőlük.

A pszichodráma sajátos hatásait MORENO (1949, 1959) "*katarzis*" fogalmával foglalhatjuk össze. Moreno értelmezésében a katarzist a kellemetlen érzésektől való megszabadulás és az új élmény- és cselekvési lehetőségek felismerése okozza, melyek által csökken a feszültség és megkönnyebbülés, feloldódás árad szét az egyénben.

Ez a katarzis-fogalom a pszichodráma alábbi pszichológiai hatásait foglalja magába:

1. Saját és mások reális észlelésének javulása, ezáltal az élmények és a tudat bővülése.
2. A találkozásra való képesség javulása.
3. A rugalmasság (flexibilitás) növekedése.
4. A spontaneitás és a kreativitás növekedése.
5. Negatív, fejlődést gátló élmények feldolgozása.
6. Az indulatáttételes működés tendenciáinak gyengülése, azaz növekvő realitás.

A pszichodráma hatásait kutató legátfogóbb és legtárgyilagosabb empirikus vizsgálat SCHMIDT (1978) nevéhez fűződik, melynek legtanulságosabb eredményeit a következőkben ismertetjük.

Schmidt vizsgálatainak eredményei igazolták Moreno cselekvési katarzistra vonatkozó megállapítását, mely szerint a pszichodramatikus hatás legfontosabb tényezője a spontán cselekvési aktivitás, ugyanis csak azok a személyek mutatták az alábbi változásokat, akik aktívak voltak a pszichodrámaülések során, vagyis akik vállalkoztak protagonista játékra:

- megnövekedett elégedettség,
- megnövekedett önértékelés,
- gátolt, merev magatartások leépülése,
- megnövekedett készség a nyílt konfrontációra és önérvényesítésre (asszertivitás fokozódása),
- a kockázatviselés és a döntésvállalás fokozódása,
- abbamaradt agressziók feldolgozása,

- a pszichofizikai közérzet javulása,
- fokozott pszichikai stabilitás,
- érzékenyebbekké váltak saját szükségleteik és érzelmeik iránt,
- saját érzéseik szabad és közvetlen kifejezése javult,
- nagyobb személyes függetlenséghez jutottak,
- javult a kontaktus-képességük,
- negatív érzések csökkenése (emocionális feszültségcsökkenés).

### ***III/2.5. Pszichodramatikus technikák***

A pszichodráma ülés lefolyása az ülés struktúrájának megfelelően *fölmelegedési fázisra* (iniciális fázis), *játékfázisra* (akciós fázis) és *integrációs fázisra* (feedback vagy visszajelző fázis) tagolódik. Az egyes fázisok funkcióját, célját, speciális technikai eszközeit az alábbiakban ismertetem.

ZEINTLINGER (1991) szerint a pszichodramában - a spontaneitás és kreativitás nagyfokúsága mellett a következő tényezők az irány- és struktúraképzők:

- Minden ülésnek a három fázist (felmelegedési, játék, integrációs) meg kell tartania.
- Minden fázisban bizonyos közbülső célokat kell elérni.
- Ezen célok eléréséhez adekvát technikai cselekvéseket kell kiválasztani a technikai eszköztárból, amely néhány alapszabály körül szerveződött, s szinte végtelen számú variációs lehetőséget foglal magába,



természetesen a vezető képzettségétől, gyakorlottságától, kreativitásától függően.

"Technikák" alatt a vezetőnek egy csoporttag cselekvési láncolata irányába tett cselekvő lépéseit, beavatkozásait értjük. Az intervenciók célja az, hogy a csoporttagok felismerjék a konfliktusokat, az azokat hordozó struktúrákat meglássák; s ezáltal a megoldást - akár emocionális élmény, akár racionális belátás útján - előkészítsék.

*"A technikák lényegében véve segédeszközt jelentenek a csoporttagok közötti terápiás interakció előmozdítására, amely sohasem öncél, hanem arra szolgál, hogy növelje a terápiás hatású interakciók mennyiségét."* (Zeintlinger, 1991)<sup>47</sup>

Vannak *centrális pszichodráma technikák*, amelyek nélkül pszichodráma nem képzelhető el. Ezek a következők: szerepcsere, hasonmás, duplázás (belső hang), pszichodramatikus tükör, monológ.

### ***III/2.5.1. A szerepcsere***

A szerepcsere a pszichodráma szükséges technikája, nincsen pszichodráma szerepcsere nélkül. A pszichodráma lehetővé teszi számunkra, hogy ne csak saját szerepeinket aktualizáljuk, hanem másokéit is átvegyük, és bennük mint ezen mások cselekhessünk. A játékban a főszereplő (protagonista) - a vezető utasítására - szerepet cserél valamelyik mellékszereplővel (segéd-énnel), belehelyezkedik az ő "bőrébe", felveszi annak tartását, gesztusait, mimikáját és

hanghordozását, ráhangolódik pillanatnyi érzéseire, azonosul tulajdonságaival, és ebből a helyzetből szemléli a jelenetet, s ebből a helyzetből reagál a főszereplő szavaira, cselekvéseire. Mindez új perspektívát tár a protagonista elé, s a szerepcsere után a másik átélésével gazdagodva lép vissza saját szerepébe.

A szerepcserét azonban nem redukálhatjuk csak technikai eszközzé. Az anyát eljátszó kisgyermek szerepcseréje a pszichikai és szociális fejlődés fontos állomása. Az a képesség, hogy másokkal szerepeket tudunk cserélni, az Én-világ-átélés és -percepció zavartalan fejlődését feltételezi (Leutz, 1974, Nagy, 1994).

Szerepcserét akkor alkalmazunk a játék során, ha:

- a protagonistából hiányzik a másik iránti megértés és beleérzés.  
Célunk az, hogy a protagonista élje át, milyen érzés a másik szerepében lenni.
- a protagonista nem lát rá saját magára.  
Célunk az, hogy a protagonista lássa meg, miként hat saját magatartása a másik pozíciójából észlelve.
- a mellékszereplőt (segéd-én) alakító csoporttagnak a protagonista olyan kérdéseket tesz fel, amelyeknek megválaszolása lehetetlen.  
Célunk az, hogy a protagonista saját maga válaszolja meg kérdéseit.
- valamelyik mellékszereplőnek (segéd-énnek) szerepe eljátszásához további információra van szüksége.

A szerepcsere lehetővé teszi a főszereplő számára, hogy megtapasztalja, miként élik meg viselkedését mások, és ez a magatartás korrekciójához vezethet. Felfedezheti és integrálhatja ismeretlen, lehasadt

és kivetített személyiségrészeit. Fejlődhet a mások iránti empátiakészsége, hiszen a szerepcserében megtapasztalhatja, hogy mi megy végbe a másikban. Mindez lehetővé teszi számára, hogy új aspektusból nézze önmagát, a másikat s kettőjük kapcsolatát. Az aspektus-váltás katarzist, belátást s ezeken keresztül változást indíthat el a főszereplőben.

### ***III/2.5.2. Duplázás és hasonmás technika***

A duplázás (belső hang) és a hasonmás technika csak alkalmazásuk időtartamában térnek el egymástól. Duplázásnak nevezzük a kettőzés technikájának rövid időre történő alkalmazását. A hasonmás pedig az egész játék során a főszereplő alteregója.

Duplázással a protagonista ki nem mondott gondolatait, érzéseit hangosítja ki a duplázó. Ehhez a duplázó személynek olyan mértékben kell beleéreznie a protagonistába, hogy képes legyen megérezni, felszínre hozni, majd verbalizálni azt a tudat-előttel anyagot, amelyet a protagonista nem tud vagy nem mer kimondani. Duplázáskor a belső hangot adó személy - csoportvezető, csoporttagok - a főszereplő mögé áll, felveszi annak testtartását, azonosul vele, és feltételezett érzését egyes szám első személyben mondja ki.

Minden duplázott kijelentés után meg kell várni a protagonista reakcióját, amely vagy egyetértő vagy elutasító. A duplázás célja az, hogy tisztázódjanak a protagonista tényleges érzései, gondolatai, törekvései. A duplázás segíti a protagonista önexplorációját, ebben az esetben a

duplázó "segéd-tudattalan" és helyettes információfeldolgozó (Lásd: verbalizáció). A duplázó támogatja és megerősíti a protagonistát a számára túlságosan nehezen elbírható realitással való szembesülésben azzal, hogy duplázásával a protagonista számára megtapasztalhatóvá válik az, hogy saját szükségleteiben egy másik ember képes őt átélni. A duplázás besűríti a helyzetet a nehezen kimondható érzések kimondásával. (Zeintlinger, 1991)

### **A duplázás fajtái:**

#### **1. *Beleérző duplázás***

A duplázó verbalizálja azokat az érzéseket és gondolatokat, amelyeket a protagonistában sejt, s amelyeket az nem tud, vagy nem mer kifejezni.

#### **2. *Támogató duplázás***

A duplázó megismétli a főszereplő kijelentéseit, megerősíti azokat, kifejezve, hogy együttérez vele.

#### **3. *Feltáró duplázás***

Ezt a csoportvezető használja leggyakrabban olyankor, amikor bizonytalan abban, hogy mi megy végbe a protagonistában. "Úgy érzem magam, ..." vagy "Attól félek, hogy..." kezdetű mondatokat kell ekkor befejeznie a főszereplőnek.

#### **4. *Észrevevésre, észlelésre készítő duplázás***

Amikor a protagonista magába zárul, akkor a vezető segítheti abban, hogy újból kapcsolatot teremtsen a mellékszereplőkkel vagy környezetének tárgyaival a mondatok befejezésével: "Ha kinézek az ablakon, azt látom..."

#### 5. *Ambivalens duplázás*

Ambivalenciákat - két duplázóval - akkor kell duplázni, amikor a protagonista éppen ambivalens állapotával küszködik. A két duplázó - képviselve az ellentmondó tendenciákat - a főszereplő háta mögül, jobbról és balról felváltva érvelnek, amíg az el nem mozdul valamelyik irányba.

#### 6. *Provokáló duplázás*

Ha a protagonista ötl-hatol, akkor a duplázó mintegy "kiugrathatja a nyulat" azzal, hogy a sejtett főszereplői érzésnek az ellenkezőjét duplázza, ami ellen aztán a protagonista kénytelen tiltakozni.

#### 7. *Sínen-vezető duplázás*

A sínen-vezető duplázást a mellékszereplők (segéd-ének) szerepbe való bevezetésére használjuk. Ezúttal a protagonista dupláz a mellékszereplőt megjelenítő csoporttag mögött: "Én vagyok István anyja, elmúltam 50 éves..." Így módon önmaga számára is megjeleníti az illető személyt, és a személyt megjelenítő csoporttaggal is megismerteti a szereplőt.

#### 8. *Az átvezető duplázás*

Az átvezető duplázás a jelen eseményeit a múlt eseményeihez vezeti vissza. A vezető akkor él ezzel, ha feltételezése szerint a protagonistával nem először történt meg bizonyos esemény: "Olyan indulat öntött el - mint korábban, amikor..."

#### 9. *Közvetlen duplázás*

A közvetlen duplázás akcióra szólítja fel a protagonistát: "Most bemegyek, és megmondom neki..."

#### 10. *Közvetett duplázás*

A közvetett duplázás a protagonistát elgondolkodásra készíti: "Hát, ha nagyon őszinte akarok lenni magamhoz, akkor ...".

#### 11. *Többszörös duplázás*

A többszörös duplázás mindig szerepcserével jár együtt. A segéd-ének ezúttal személyiség-részeket (pl. egy személy különböző szerepeit) dupláznak, amit természetesen csak a főszereplővel való szerepcsere után tehetnek meg.

### ***III/2.5.3. A pszichodramatikus tükör***

A pszichodramatikus tükör konfrontálja a protagonistát önmagával. A segéd-én "visszajátssza", hangsúlyozottan visszatükrözi a főszereplő viselkedését, mozgását, gesztusait, mimikáját, így az a segéd-én játékában önmagát láthatja viszont. A tükrözést azzal a céllal használjuk, hogy azt a protagonistát, aki bizonyos viselkedésmódjának, sem az általa keltett hatásoknak nincs tudatában, az szembesüljön saját magatartásával, és lehetősége nyíljon a változtatásra. Külső megfigyelőként a tudattalanul "csinált" cselekvésmozzanatok is feltárulhatnak így a számára.

### ***III/2.5.4. A monológ***

A monológ tulajdonképpen a protagonista hangos gondolkodása. Azokat az érzéseket, gondolatokat hangosítja ki a monológban, melyek benne az adott szituációban jelen vannak, de amelyeket a mellékszereplőkkel nem közöl. Vagyis voltaképpen a protagonista rejtett érzéseinek és gondolatainak a feltárása a cél. A monológ célja az, hogy a ki nem mondott dolgok tisztázásával érthetőbbé tegye a cselekmény folyamatát. Akkor használjuk, ha nyilvánvaló, hogy a protagonista egy meghatározott szituációban többet tud és gondol, mint amennyit kimond vagy tesz.

A pszichodráma további technikáit a pszichodráma ülés fázisainak ismertetésével együtt mutatjuk be.

### ***III/2.6. A pszichodráma-ülés struktúrája***

A pszichodrámának három fázisa van:

- felmelegedési fázis,
- játék vagy akciófázis,
- megbeszélés fázisa.

Ezek tartalma, aktivitása, kapcsolati módjai és érzelmei különböznek egymástól. A csoportülés 1,5-3 óráig - tanítójelöltek

esetében 2-2,5 óra - tarthat, és ezen belül a három szakaszra közel azonos idő jut.

A pszichodráma ülés struktúrájának megfelelően - felmelegedési fázis, játékfázis, visszajelző fázis - megkülönböztetünk felmelegedési, cselekvési és lezáró technikákat, amelyek az egyes szakaszok intermedier céljainak alárendelt rész-célok megvalósítását szolgálják. Értekezésemben csak azokat a technikákat ismertetem, amelyek a tanítójelöltek csoportjaiban leggyakrabban használatosak, és alapmintául szolgálnak egyéb pszichodráma technikák számára.

### **III/2.6.1. Fölmelegedési fázis**

*"Ez a szakasz előkészíti a csoporttagokat és a vezetőt a játék fázisára, összehozza a csoportot az 'itt és most' élményével."*

(Ónody, 1990)<sup>48</sup>

Ez teszi lehetővé, hogy a csoportban kooperatív és produktív atmoszféra alakuljon ki, amelyben megjelenhetnek a résztvevők saját kezdeményezései. A felmelegítő folyamat teszi szabaddá a cselekvés számára a spontaneitást.

A fázis feladatai:

- Kikristályosodjon egy **téma**, melyet a csoport valamennyi tagja elfogad.
- Vagy a csoport egésze, vagy egy esetleg több csoporttag **bemelegedjen**.
- **Döntést kell hozni**, hogy a következő fázisban mi legyen:
  - a) ha a csoport minden tagja felmelegedett egy bizonyos témára, akkor csoportjáték lesz,



- b) ha egy csoporttag "meleg" a játékra, ő lesz a játék főszereplője,
  - c) ha több csoporttag aktivizálódott, akkor valamilyen módon (szociometrikus választás, egymás közti döntés) dönteni kell arról, ki lesz a protagonista,
- Biztosítani kell a csoporttagok *érzelmi involválódását*.

Minden csoportülés azzal kezdődik (a legelsőt kivéve), hogy a vezető az előző ülés protagonistájának hogylétéről, valamint a protagonistának és a többi csoporttagnak az előző és a mostani ülés közt eltelt időszak élményeiről érdeklődik. Gyakran ez a "bejelentkezés" már elegendő ahhoz, hogy vagy a csoport, vagy egy vagy több játékos felmelegedjék az akcióra. Ebben a szakaszban különösen fontos, hogy a vezető finoman észlelje a csoporttagok verbális és metakommunikatív jelzéseit egyaránt, és visszajelzései az optimális mértékben legyenek mélyítőek. (Lásd: személyközpontú megközelítés, verbalizáció hatása az önexplorációra.)

Amennyiben a bejelentkezés nem melegítette fel a csoportot, úgy a vezetőnek meg kell indítania a felmelegedési folyamatot, oldva ezzel a csoporttagok játékkal szembeni gátlásait, és mind fizikailag, mind pszichikusan cselekvőkész állapotba hozva őket. MORENO a "*startereknek*" (indítóknak) négy típusát különböztette meg:

- a) *Szociális indítók*: a csoporttagok közötti spontán interakciók hozzák létre a felmelegedést.
- b) *Testi indítók*: a felmelegedés testi tevékenység segítségével jön létre (pl. bizonyos mozgások végzésével).

- c) *Pszichikus indítók*: a felmelegedés pszichikai folyamatok (imaginációk, asszociációk, emlékezések stb.) következményeként jön létre.
- d) *Pszichokémiai indítók*: a felmelegedést könnyű drogokkal (kávé, alkohol) segítik.

A pszichorámának azt a sajátos technikáját, amelyet a szociális atom feltárásához és az utána következő feldolgozáshoz használunk, egyszerűen "szociális atom"-nak nevezzük, ami tulajdonképpen a szociogram speciális formája.

A szociális atom egy meghatározott személy életének emocionálisan fontos vonatkoztatási személyeit mutatja be. Többféle módon dolgozhatunk vele:

1. Az emocionális fontosságú személyeket grafikusán jelöljük és kapcsoljuk össze (Lásd: 1. számú melléklet),
2. Szociális atom kövekkel, pénzérmékkel, stb. (Lásd: 2. számú melléklet),
3. Szociális atom dramatikusan.

A szocio-emocionális kapcsolatok ábrázolásának célja a valóságos helyzet felmérése, mintegy a helyzet feltérképezése. A személlyel együtt megtalálhatjuk a hálózat gyenge pontjait - a tisztázatlan kapcsolatokat -, és a pszichodramatikus módszer segítségével kidolgozhatjuk a változtatáshoz vezető lehetséges utakat.

A tanítójelöltek csoportjaiban pszichokémiai startereket a csoport jellegéből következően nem használunk.

A pszichodráma-vezető feladata, hogy észlelje és önmagának regisztrálja a csoporttagok játékvágyát. Ez kifejeződhet szavakban, közvetlenül megfogalmazott játékaajánlással, és kifejeződhet közvetett úton is: testi tünetekben és verbálisan is.

Több játékos jelentkezése esetén az észlelt játékvágyakat súlyozni kell. Ez történhet szociometrikus úton úgy, hogy a csoporttagok a mögé a protagonista-jelölt mögé állnak, akivel most szeretnének játszani. De történhet a protagonista jelöltek konszenzusra jutásával is, ez esetben ők döntenek maguk között arról, hogy ki lesz a játékos. A felmelegedési fázis akkor megy át a játék fázisba, ha kikristályosodott egy protagonista, vagy az egész csoport rámelegedett a közös akcióra, vagyis a csoportjátékra.

*"Bárhogyan folyjon is le a bemelegítő fázis, benne a pszichodráma-vezető főként beleérzésére és intuíciójára van utalva a csoporthoz mint egészhez és az egyes csoporttagokhoz való viszonyában. A lehető legéberebb kell hogy maradjon szociometrikus percepciója, azaz a csoport szocioemotionális struktúrájának és dinamikájának, valamint az egyes csoporttagok pszichodráma-csoportbeli pozíciójának és természetes életének érzelmi percepciója."* - írja G. LEUTZ (1874) "Psychodrama" című munkájában.<sup>49</sup>

### ***III/2.6.2. A játékfázis (cselekvő- vagy akció-fázis)***

#### **A/ Protagonista játék - főszereplő központú játék**

A vezető a főszereplővel sétálva és beszélgetve keresi, majd megtalálja a színre vihető kezdő jelenetet. Ezt követi a szintér berendezése: hol, mikor játszódik a történet, hogyan vannak berendezve a jelenetben szereplő helyiségek stb. A színpad berendezésének aprólékossága attól függ, hogy a játékos mennyire melegedett már föl. Ez annál részletesebb kell hogy legyen, minél kevésbé "meleg" a protagonista.

A mellékszereplők (segéd-ének) kiválasztása a következő lépés. A protagonista kiválasztja a csoporttagok közül a játékban szereplő személyek megjelenítőit, vagy éppen tárgyak, állatok, szimbólumok vagy személyiség-részek megszemélyesítőit. Majd ezt követi a mellékszereplők bevezetése szerepükbe. A kiválasztott szereplőknek ugyanis szükségük van bizonyos információkra ahhoz, hogy a szerepet meg tudják jeleníteni (hogy hívják, hány éves, mivel foglalkozik stb.). A szereppel való azonosuláshoz pedig szükséges tudniuk azt is, hogy a mellékszereplőnek milyen a beállítottsága a protagonistával szemben. Ezeket az információkat a "segéd-én"-ek a következő módokon kaphatják meg:

- A "segéd-én" már a felmelegedési fázisban megtudhatta, hogy a protagonista hogyan látja az általa megjelenített személyt.
- A vezető a protagonistát kéri meg, hogy írja le az eljátszandó személyt.
- A vezető megkéri a protagonistát, hogy a kiválasztott segéd-én háta mögül duplázzon.

- A vezető szerepcserét végeztet a protagonista és a segéd-én között.

A szerepbe történő bevezetés természetesen csak a protagonista nézőpontjából lehetséges, hiszen a játék szubjektív valóságtartalmát tekintve az egyetlen hiteles tekintély a protagonista.

A játéktér berendezése és a „segéd-ének” szerepbe helyezése után kezdődik a jelenet lejátszása. A főszereplő egyaránt játssza és rendezi a játékot, a pszichodráma-vezető elsősorban technikai intervenciókat (szerepcsere, duplázás stb.) vet be. A „segéd-ének” a protagonistától kapott információk (előjátszás, bemutatás) alapján játszanak.

A szereplők jelen időben beszélnek, játszanak és élik meg az élményeket. A protagonista problémáját spontánul kell hogy kiélje. A vezetőnek a játék során arra kell törekednie, hogy a protagonista egész magatartása közvetlenül látható legyen, szemléletessé váljon, vagyis a játékos legkisebb rezdülését is fogja fel, és építse be a dramatikus cselekvésbe, vigye át akcióba.

A pszichodramatikus megjelenítést ekkor kell befejezni, amikor *"pszichodramatikusan, illetve pszichoterápiásan megszűnik produktív lenni"*, (Leutz, 1874).<sup>50</sup>

Ez a következő esetekben áll fenn:

- ha a játék a probléma teljes vagy részleges megoldásához vezetett,
- ha a játék érzelmi megtisztulással, katarzissal zárult,
- ha a cselekvés ismétlődik, és új tartalom már nem kerül elő,

- ha már több jelenetet eljátszottak, és az idő és/vagy a protagonista fáradtsága nem teszi lehetővé újabb jelenetek játszását,
- ha a protagonista nem spontán, nem adja magát igazán a játékra.

A játék befejezése a főszereplő és a vezető közös megegyezésével történik.

### **B/ Csoportjáték**

Csoportjátékot akkor játszunk, ha valamennyi csoporttag felmelegedett a cselekvésre, az akcióra, és körvonalazódott egy olyan téma, amely az összes csoporttagot érinti valamilyen vonatkozásban. Ezek a témák általában az emberi kapcsolatok szociális struktúráinak kérdéseit (hatalom, függőség, rivalitás, együttműködés, elfoglalt hely, szerep stb.) vetik fel. A csoportvezető a csoportban lebegő csoport-téma dramatikus megjelenítéséhez különböző kereteket ajánlhat fel.

#### **1. Mesejáték**

A mesejátéknak két változata van:

- a) A csoporttagok megállapodhatnak egy ismert mese eljátszásában. A szerepek kiosztása vagy úgy történik, hogy a csoporttagok maguk választják ki a kívánt szerepet, vagy úgy, hogy a csoport szociometrikusan dönt arról, ki melyik szerepet kapja.
- b) A csoporttagok maguk írnak egy mesét oly módon, hogy minden csoporttag - egymást követve - egy-egy mozzanatot fűz a történethez. A mesét a vezető indítja el (Egyszer volt, hol nem volt...), és bármelyik csoporttag befejezheti. Ezt követően eljátszzák a mesét. Mindenki az általa behozott figurát jeleníti meg spontán módon, rendezői utasítások nélkül.

## 2. Rögtönzött játék

Rögtönzött játék esetében csak a téma és a cselekmény helyszíne van meghatározva. A játékosok ezek keretei között választják meg szerepeiket, és a cselekményt spontán módon alakítják. Gyakran előforduló rögtönzött játéktémák a következők: lakatlan sziget, dzsungel, csoportos kirándulás, luxus hajó, süllyedő hajó, utazás egy másik bolygóra stb. A játék ideje alatt (30-45 perc) mindenkinek a szerepének megfelelő módon kell viselkednie. A pszichodráma-vezető a játékba nem avatkozik be, csak megfigyeli a történéseket. A játéknak akkor van vége, ha a csoport tagjainak már nincs több ötletük a helyzetben, vagy a rendelkezésre álló idő elfogyott.

A játékfázis speciális technikái a következők: szerepcsere, duplázás, hasonmás, pszichodramatikus tükör, monológ, melyek egyben a pszichodráma centrális technikái is, továbbá az interjú, az empatis interjú és az ellenállások alkalmazása. A centrális technikákat már a megelőző fejezetben ismertettük, így most csak az interjút, az empatis interjút és az ellenállások alkalmazását mutatjuk be.

Az *interjú* célja az, hogy a jelenet előtt a protagonistát tovább melegítsük a játékra. A vezető megkérdezheti a főszereplőtől, hogy egy bizonyos érzést még milyen egyéb szituációkban érzett, vagy kik azok a személyek, akik egy bizonyos helyzet kialakulásában közrejátszottak. Egy jelenet lezárása után közvetlenül a pszichodráma-vezető ismét interjút kérhet a protagonistától azzal a céllal, hogy az éppen lezajlott történést megmagyarázza. A játékos ilyenkor olyannyira fel van melegedve, hogy képes olyan mélységű önfeltárássra, mint soha máskor.

Ráismerései ilyenkor "ahá-élmény"-szerűek. Az ilyenkor előtáruló anyag posztdramatikus katarzist hozhat létre a protagonistában, a vezető számára pedig útmutatást nyújthat egy következő jelenet megkonstruálásához.

Az *empatikus interjú* különösen fontos technikai eszköz a pszichodráma-vezető kezében. Az empatikus interjút a vezető az antagonista (a legfontosabb mellékszereplő) szerepében lévő protagonistával készíti. Célja az, hogy megkönnyítse a protagonista számára az antagonistával történő azonosulást, ami a játékos számára időnként szinte lehetetlenül nehéz. Az empatikus interjú a pszichodráma-vezetőtől sajátos „kaméleon-stílust” követel meg, azaz a vezetőnek az interjúkészítés során össze kell játszania, cinkosságot kell vállalnia az antagonistával, ugyanis csakis így tudja rávenni a protagonistát az antagonistával való azonosulásra. Ez az azonosulás vezethet el ahhoz, hogy a protagonista be tudja fogadni magába az antagonista nézőpontját, s így végbemehet az az aspektusváltás, amely nem ritkán már önmagában elegendő a konfliktus enyhüléséhez vagy megoldásához.

*Ellenállások alkalmazásához* akkor fordul a vezető, ha erősíteni, tréningeztetni akarja a protagonistát annak érdekében, hogy az ne hagyja eltéríteni magát elhatározott szándékától. Ennek érdekében a protagonista cselekvési folyamatával és szándékával szemben egyre nehezedő akadályokat (tárgyakat, eredményeket, személyeket) állít. Ellenállásokat akkor indokolt bevetni:

*"Ha a protagonista túl erősen hajlik arra, hogy saját magát magyarázza, vagy magát mutassa, miközben rögtön viszonylag gyengévé válik, ha egy másik agresszív személyiség tevékenységének a folyamatába beavatkozik." (Zeintlinger, 1991)<sup>51</sup>*



### ***III/2.6.3. Integrációs, megbeszélő fázis***

Minden pszichodrámaülés a dramatikus megjelenítés megbeszélésével fejeződik be. A megbeszélés célja a játék élményének emocionális és racionális feldolgozása. A feldolgozás menete protagonista-játék és csoportjáték esetén eltérő.

#### **A/ Protagonista-játék feldolgozásának menete**

A protagonista központú játék befejezéseként az integrációs fázis a pszichodramában három szakaszból épül fel:

1. *megosztás (sharing),*
2. *szerepvisszajelzések (szerep feedback),*
3. *identifikációs visszajelzés (identifikációs feedback).*

A protagonista a feldolgozás során is központi személy marad, a csoporttagok hozzá beszélnek. Az integrációs fázisban minden csoporttag és a vezető is elmondják, milyen érzéseik voltak a játékkal és a játékossal kapcsolatban. Visszajelentéseik csak arra vonatkozhatnak, amit a játékban átéltek vagy láttak, s óvakodniuk kell az értelmezésektől és a tanácsoktól. A protagonista figyelmét a vezető felhívja arra, hogy a visszajelzések sem nem igazak, sem nem hamisak, csupán a csoporttagok szubjektumának tényei, lenyomatai. Kizárólag a protagonistától függ, hogy mit kezd velük. El is utasíthatja őket, és el is fogadhatja őket.

A megbeszélés során a játék közben átélt érzések a szemlélet tárgyává válnak. Az élményeknek a csoporttagok nevet adnak,

részekre szedik, és összefüggésekre bontják: a nyelv, a képzetek szintjén ragadják meg. Ehhez azonban el kell távolodniuk a közvetlen élménytől.

### ***Megosztás (sharing)***

A protagonista játéka kapcsán - annak hatására - a csoporttagok valamennyien érintődnek a saját életükben is. A sharing során a saját élettörténetükből felbukkanó hasonló vagy azonos élményeiket, érzéseiket osztják meg egymással a csoport tagjai. Ezáltal a főszereplő játék általi izoláltsága oldódik, a megértettség és az elfogadás melegségét éli át. Megtapasztalja, hogy problémája mások számára is ismerős, és ez a könnyebbség élményével tölti el. Csak e reintegráció után válik a játékos újból befogadóvá és befogadóképesse a csoportból jövő visszajelzések és a folyamatelemzés számára.

A megosztásnak kettős célja van. Egyrészt megerősíti a protagonistát abban, hogy nem áll egyedül a csoportban (a világban) problémájával, vagyis hogy problémája általános jellegű. Másrészt lehetőséget biztosít arra, hogy a csoporttagok játék közben - érintődöttségük hatására - felhalmozódott feszültségei felszínre kerüljenek.

A sharing folyamán a csoportvezető összefoglaló, pontosító verbalizációjának rendkívül nagy a jelentősége. Újabb belátá-sokhoz, és újabb játéktémák megfogalmazásához juttathatja el a csoporttagokat. A pszichodráma-nak ebben a szakaszában találhatunk leginkább hasonlatosságot az encounter-csoportok folyamatához, és a

csoportvezető személyközpontú módszerben való jártasságának - a bejelentkező kör mellett - itt van leginkább jelentősége.

### ***Szerepvisszajelzések (szerep-feedback)***

A szerepvisszajelzésekben a mellékszereplők elmondják, hogy milyen élményeket éltek át szerepükben és a protagonistával történt szerepcsere alkalmával. A főszereplő is kifejezheti, hogy mit élt át saját szerepében és a szerepcserék során. A szerep-feedbacknek az a célja, hogy a protagonista minél több információt gyűjtsön azzal kapcsolatban, miként hatott a játékban feltáruló magatartása a csoport többi tagjára. A kapott információk feldolgozása ekkor már kognitív szintű.

### ***Identifikációs visszajelzés (identifikációs feedback)***

Az identifikáció során a csoport bármelyik tagja (a nézők és a vezető is) visszajelentheti a protagonistának, hogy játéka során az eljátszott szerepek közül melyekkel azonosult. Így nyílik mód arra, hogy a még ki nem mondott érzések és gondolatok is felszínre kerüljenek. Egy csoporttag akár valamennyi szereplővel is azonosulhat, amely a nézőpontváltások gyakorlásával hallatlan mértékben fejleszti a csoporttagok empátiás készségét.

A pszichodrámajelenet és a visszajelzések után a protagonista ráismerhet mindennapi magatartásmódjára, viselkedés-stratégiájára, s ezután jobban fogja tudni szabályozni viselkedését a lejátszottéhoz hasonló

szituációkban. A viselkedés indítékháttérének megértése pedig lehetővé teszi a viselkedés elfogadását vagy megváltoztatását.

## **B/ Csoportjáték feldolgozási menete**

A csoportjáték feldolgozásának több szintje van. A *személy szintjén* minden csoporttag számára kibontjuk a csoportfolyamatból azt az ún. "vörös fonalat", amely az ő aktuális életének lenyomatát jelentheti. A *csoport szintjén* elemezzük a csoportjáték dinamikáját (ki kivel társult, működött együtt, ki hogyan befolyásolta a történéseket stb.). A *téma szintjén* a csoportjáték cselekményének speciális kristályosodási pontjait emeljük ki és elemezzük (pl. a hatalomhoz való viszony).

## ***III/2.7. A pszichodráma alkalmazásának szerepe a pedagógus-képzésben***

### ***III/2.7.1. A pedagógus kompetenciája***

Nehéz megválaszolni azt a kérdést, hogy mi teszi a pedagógus kvalifikációját, pedagógusi minőségét. Az irodalomban számos, olykor egymásnak ellentmondó leírás létezik azon ismeretekről, képességekről, viselkedési módokról, személyiségjegyekről és beállítódásokról, amelyek a "jó" pedagógust teszik.

TENBÖRG (1983) a pedagógusi cselekvési kompetencia meghatározására tett próbálkozások három alaptípusát írja le:

### **1. Személyen kívüli megalapozások**

E meghatározás szerint a pedagógus rendelkezik:

- jogok és kötelezettségek olyan sorával, amelyek képzettsége és státusza alapján feljogosítják őt arra, hogy meghatározott tanítási helyzetekben meghatározott módon döntsön és cselekedjék;
- számos kognitív tanult készséggel (skills), amelyeket kiképzése során mint tanítási helyzetekben adekvát és általánosítható viselkedési válaszokat tanult;
- ismeretekkel az eszközökkel, anyagokkal, médiákkal való helyes bánásmódokról.

A pedagógusi cselekvési kompetencia személyen kívüli megalapozásai a pedagógus viselkedését lényegileg reaktív viselkedésként látják. Az e felfogás szerinti pedagógusképzés- és továbbképzés megköveteli, hogy a pedagógust egyre újabb, pótlólagos ismeretek, készségek közvetítésével, a jogok és kötelességek egyre differenciáltabb meghatározásával egyre több tanítási helyzetben "reakcióbiztossá" tegyék.

### **2. Személyen belüli megalapozások**

E megközelítés szerint a pedagógusi kompetencia jegyei mindenekelőtt magában a pedagógus személyiségében rejlenek. Szerepqualifikációját kognitív strukturáltsága, beállítódásai, érték-

képzetek, szerep- és viselkedésszerű flexibilitása és személyi érettsége alkotják.

E kompetencia megalapozás keretei között a pedagógus csaknem korlátlanul alakíthatja és differenciálhatja szerepét. A szerepidentitás itt már nem egy elért vagy elérhető állapotot jelent, hanem egy életen át tartó tanulási folyamatot.

A pedagógusi cselekvési kompetencia személyen belüli megalapozása a pedagógusnak túlnyomórészt cselekvő, a tanítást önmagából alakító funkciót jelöl ki, vagyis aktívnak tekinti a pedagógust. E felfogás szerint a pedagógusképzésnek és - továbbképzésnek célja a pedagógus egész személyiségének fejlesztése és támogatása. Ez a személyiségfejlesztés tartalmazza a saját viselkedés biológiai gyökereinek feldolgozását és integrációját is. Az e felfogás alapján álló kompetencia-hipotézis: ha a pedagógus egész személyisége fejlődik, ha egészében autentikusabbá, spontánabbá, kreatívabbá válik, akkor ez szükségképpen pedagógusi cselekvési kompetenciájára is pozitívan fog hatni.

### **3. Interaktív megalapozások**

E kompetencia megalapozása szerint a pedagógiai cselekvés egyrészt a pedagógus, másrészt a tanulók, szülők, intézmények közötti kommunikációban és interakcióban zajlik. Ez azt jelenti, hogy e felfogásba belefoglalódnak mind a pedagógus cselekvési szabadságát korlátozó tényezők (szabályok és normák, rendeletek és intézményi feltételek stb.), mind pedig a reális helyzettel való bánásmód kreatív lehetőségei. A pedagógusi cselekvési kompetencia e megalapozása a

pedagógusi szerepet túlnyomórészt interaktívnak tekinti. Eszerint a pedagógusok képzése és -továbbképzése mindenekelőtt abban kell hogy álljon, hogy javítsa interakciós kompetenciájukat a már birtokolt szereprészek téma-, probléma- és helyzetspecifikus gyakorlása, illetve új szereprészek keresése és kipróbálása által.

A pszichodramatikus munka éppen a személyen belül és az interaktíve megalapozott kompetencia megszerzéséhez és fejlesztéséhez kínál kiváló eszközöket, vagyis a pszichodráma módszere mindenekelőtt ott lehet hasznos a pedagógusjelöltek cselekvési kompetenciájának javításában, ahol a pedagógus interaktív beállítódásának és képességeinek fejlesztéséről van szó.

A pszichodramatikus munka lehetséges céljait a pedagógusképzésben az alábbiakban látjuk:

1. a hallgatók önismeretének fejlődése,
2. a hallgatók szerep-személyiségének kimunkálása,
3. a hallgatók interaktív cselekvési kompetenciájának növekedése.

Ezen személyiségfejlesztő tevékenység alapértékei megegyeznek a személyközpontú megközelítés és a humanisztikus pszichológia alapértékeivel, vagyis céljának az alábbiakat tekintjük:

- a hallgatók önmaguk iránti és szociális felelősségének fejlesztése,
- az előítéletmentes percepció segítése,
- képesség önmaguk és mások érzéseinek, szükségleteinek percipiálására, kifejezésére, respektálására és egy humánus tanulási folyamatban való hatékonytá tételére,
- a konfliktus vállalásának képessége,

- a kreatív önkifejezés bátorítása.

Vagyis a pszichodráma-csoport a hallgatók számára az önmagukon való munka lehetőségét kínálja, s ugyanakkor egy élmény alapú tanulási folyamatot is modellál.

A hallgatók önismerete fejlődésének fontosságát az előző fejezetekben részletesen kifejtettük, így ebben a fejezetben csak a 2. és 3. pontokban megfogalmazott célokat és azok elérésének pszichodramatikus módszereit ismertetjük.

### ***III/2.7.2. A pedagógus szerep-személyisége***

A pedagógus mesterség sajátos szerep-problematikáját a következő tények jellemzik:

- A pedagógus mindennapi szakmai realitása gyakran ellentmond mindazoknak a motívumoknak és elképzeléseknek, amelyek számára döntőek voltak a pedagógussá válásra vonatkozó döntéskor. A pályakezdekéskor ezért gyakran keletkezik egyféle "praxis-sokk".
- Azon elvárással, hogy humanisztikus, demokratikus, morális stb. értékeket közvetítsen a pedagógus, és jelentősen járuljon hozzá a tanulók személyiségfejlődéséhez (lásd: képesítési követelmények), szemben áll az a gyakorlati követelmény, hogy minél hatékonyabban közvetítsen szaktudást a tantervek előírásainak megfelelően. Nincs kellő idő és gyakorlati lehetőség a tanulók individualitásával való foglalkozásra.



- A tanulók pedagógusokkal szembeni magatartása immanensen ambivalens: e magatartást egyrészt az odafordulás, bizalom, elfogadás és biztonság iránti vágy jellemzi, másrészt az értékeléstől, jegyadástól, kritikától, büntetéstől, vagy éppen az észrevétlenül maradástól való félelem.
- A pedagógus realitását jókora bizonytalanság határozza meg a tanítási, tanári szabadság mértékét illetően, vagyis hogy szerepelképzeléseit és személyiségét miként és milyen mértékben viheti be a tanítási-nevelési folyamatba az adott fegyelmezési és szabályozási elvárások mellett.

A pedagógus szakma feszültségi területeinek korántsem teljes bemutatása rámutat egy sor metszési felületre, amelyeken - mind a pedagógusképzésben és -továbbképzésben, mind a pedagógus napi munkájában - jól hasznosíthatók a pszichodráma és a pszichodramatikus technikák. A pszichodramatikus játékokban való önmegtapasztalás lehetővé teszi, illetve megkönnyíti a pedagógusjelölt számára szerepcselekvése tereinek felülvizsgálását, és a saját biográfiai gyökerekről való tájékozódást. A pszichodramatikus technikák ismerete, majd a pedagógusi munkában való alkalmazása pedig az iskolai mindennapokban fellépő nehézségek és konfliktushelyzetek megértésében és kezelésében segíthet a pedagógusnak. A szociodramatikus intervenciók megismerése és alkalmazása az iskola különböző egységeinek (osztály, tantestület stb.) és kölcsönhatásuknak a vizsgálatát és megvilágítását teszi lehetővé a pedagógusjelöltek számára.

Mindezek a felhasználási területek végül azt célozzák meg, hogy növeljék a hallgatók cselekvési kompetenciáját a szakmai képesítések különböző síkjain.

### ***III/2.7.3. A pedagógus interaktív cselekvési kompetenciája***

Egy tanítási egység megtanítása BELOCH (1987) szerint a pedagógustól három síkon követel figyelmet:

- a) tartalmi síkon a tanítás tárgyáról van szó,
- b) didaktikai síkon a módszerekről, segédeszközökről,
- c) processzuális síkon pedig a pedagógus és a tanulók közötti, valamint a tanulók egymás közötti interakcióiról.

A pedagógusnak mindhárom síkot figyelemmel kell tartania, vagyis figyelmét oszcillálnia kell. Ebben a folyamatban leginkább a processzuális sík szenved kárt, pedig a csoportbeli processzuális történés nagy mértékben befolyásolhatja - segítheti vagy zavarhatja - a tartalmi és didaktikai folyamatokat. Ebben az interaktív történésben a pedagógus akként válik az interakciós történések leglényegesebb tényezőjévé, hogy milyen szerepében lesz percipiálható a tanulók számára.

A pszichodráma-ülés három fő fázisának, azaz a felmelegedés, a játék és az integráció fázisának megvan a megfelelője a tanításban. A felmelegedés, a szerepcsere és a sharing (megosztás) technikájával való megismerkedés megkönnyítheti a pedagógus számára, hogy folyamati síkon is differenciáltabban percipiálja az interakciókat, és adekvátabban avatkozzon be a csoportfolyamatba.

A pedagógus szerep elsajátítása interaktív folyamat, csakúgy, mint bármely más szerep elsajátítása. Vagyis nem izoláltan fejlődik, hanem a környezettől jövő szerepelvárásokkal és szereptartalom-tulajdonításokkal való összeütközésekben alakul. Ezért fejlődésében fontos funkciója van mind a reális, mind az imaginárius szerepcserének.

Az imaginárius szerepcsere ott bír különös jelentőséggel, ahol a reális szerepcsere nem lehetséges, vagy ahol nincs szerepcsere partner. A pedagógusnak a tanítás során valószínűleg alig lesz lehetősége egy tanulóval reálisan szerepet cserélni, de megvan a lehetősége, hogy belehelyezkedjen a tanulóba, tanulóvá váljék, és ebből a nézőszögből szemlélje "a pedagógust", azaz önmagát. Ez a nézőpont változtatás némi tájékoztatást adhat saját viselkedéséről. Világossá válhat számára, hogy az aktuális csoporttörténetben mi a saját funkciója, s a csoporttörténetre milyen befolyást gyakorol ő maga (Nagy, 1994).

A bemelegítés, amely felszabadítja a spontaneitást a cselekvés számára, nemcsak a pszichodrámaiban, de a tanítás kezdő fázisában is fontos. Azt a feladatot, hogy a tanulókat ráhangolják a tanítandó tananyagra, rendszerint teljesítik is a pedagógusok, és a pedagógusképzésben is felkészítik a hallgatókat a didaktikai célú motiválásra. Ritkán megy azonban végbe ez a folyamat a szocioemocionális és interaktív síkon is. A tanulók közötti, valamint a tanulók és a pedagógus közötti kontaktusok jellege és kiterjedése a véletlenre vagy a szokásos interakció-mintákra marad (Beloch, 1987). Az oktatási-nevelési folyamatban alig használják a pedagógusok a csoportdinamikai folyamatok indirekt befolyásolásának eszközeit, nagyjából azért, mert képzésük során nem vételezték fel őket ilyesféle tudással.

A pszichodrámaiban a pedagógusjelölt a vezető-minta, és a saját tapasztalat által megtanulja, hogy nemcsak a tanítás tartalmi lefolyására, hanem az osztály mint csoport interaktív folyamataira is befolyást gyakorolhat.

A pszichodráma integrációs fázisának első része, a sharing (megosztás) elősegíti a pedagógusjelöltek hiteles önfeltárással való

képességének kialakulását, amely lehetővé teszi számukra azt, hogy megnyilatkozásaik tanítványaik előtt személyesebbek és hitelesebbek legyenek, ezzel mintegy mintát adva a kongruens viselkedésre. A megosztás során lehetősége van a pedagógusnak önmagát adni a tanulók előtt, érthetővé tenni számukra, hogy a pedagógus is szorong és bizonytalan időnként. A pedagógusnak ez a személyként való jelenléte azután irradiálhat a tanulók egymásközi kapcsolatában is. A sharing erősíti az osztályközösség kohézióját és szolidaritását, beleértve a pedagógust is. A megosztás tehát olyan interaktív viselkedést képez, amely találkozást tesz lehetővé: találkozást az odaforduló részvétel értelmében, de találkozást a tisztázó vita értelmében is. Ebben az értelemben a pedagógus interaktív cselekvési kompetenciájának egyik legfontosabb eleme.

### ***III/3. Csoportdinamikai elemzés***

#### ***III/3.1. A csoportdinamika fogalma***

A csoportdinamika fogalomrendszere és értelmezési módja LEWIN (1975) kiscsoportkutatói kísérleteinek a terméke. Csoportdinamikán itt is Lewin meghatározását értjük: az alakzatként felfogott együttes egyensúlyát, a mindig változó és mégis fennmaradó társas forma tagjainak a kölcsönhatását.

*"A csoport lényege nem a tagok hasonlósága vagy különbözősége, hanem kölcsönhatása, egymástól függése (interdependenciája).*

*Egy csoportot 'dinamikus egészként' jellemezhetünk, ami azt jelenti, hogy bármely részletének az állapotváltozása valamennyi többi részlet állapotát is megváltoztathatja. A tagok kölcsönhatásának fokát tekintve a kiscsoportokban a laza tömegszerű állapottól, a sűrű összetartozásig minden változat megtalálható." (Lewin, 1975)<sup>52</sup>*

Egy csoporttörténetet akkor tudunk hatékonyan elemezni, ha társas mezőnek fogjuk fel, és meghatározzuk azoknak az egységeknek a kölcsönhatását, amelyek az adott helyzet kialakulásához vezettek. Ilyen egységek Lewin elemzéseiben: a csoportok, alcsoportok, személyek; a pozitív és negatív felszólító jellegű motívumok (csábítások és akadályok); a kommunikációs csatornák; a rendelkezésre álló tér stb. Az elemzés a társas mezőben elhelyezkedő egységek viszonylagos pozíciójaira és összefüggéseire vonatkozik. Lewin szerint a változás és az állandóság a csoportban viszonyfogalmak, vagyis a csoportot a viszonylagos stabilitás állapota jellemzi. A csoportdinamikai elemzés fő kérdése tulajdonképpen ennek a viszonylagos stabilitási szintnek a meghatározása, s azoknak a tényezőknek, feltételeknek a feltárása, amelyeknek a hatására ez az egyensúly létrejött, s amelyeknek a változása ezt az egyensúlyt felboríthatja, és ezzel a csoport viszonyait megváltoztathatja.

Lewin kísérletei hívták fel a figyelmet arra, hogy az emberi viselkedés befolyásolása csoportfeltételek között hatékonyabb. A hatást a kutató mindenekelőtt a csoportnorma szerepével magyarázta, miszerint ha maga a csoport módosítja a saját normáit, akkor az egyén könnyebben változtatja magatartását, mivel a csoport többi tagja is hasonló módon jár el, s így az egyén változtatási törekvésével nem marad egyedül.

A viselkedést megváltoztató csoportban az egyén mindig talál olyan személyeket, akik követendő viselkedési mintaként vonzzák a változtatás irányába, mintegy azonosulási lehetőséget kínálva.

A csoporthelyzet MÉREI (1974) szerint azért is kitüntetett módja a viselkedésváltozásnak, mert az együttes döntés formájában a katarzis lehetőségét kínálja. Az együttes döntésben élik át a csoport tagjai összetartozásukat, s elégítik ki valahová tartozási igényüket.

A csoportos személyiségfejlesztő módszerek felfedezéséhez tulajdonképpen a társas indíttatású változásnak és az együttes döntés hatásának a felismerése vezetett. Lewin T-csoportjainak (Basic Skill Training Group) célja: a viselkedési összetevők tudatosítása, és fokozott önismeret a foglalkozásukkal összefüggő tárgyakapcsolati, függőségi, magatartási problémák körében.

*"A kötetlen (non-direktív) beszélgetésekben nemcsak a véleménykülönbségek, hanem az eltérő és ellentmondó személyiségvonások is megnyilvánulnak. Az így keletkező feszültségekben kapcsolatok létesülnek, alcsoportok keletkeznek, szerepek körvonalazódnak. Megindul a csoport tagolódása, intézményesedése. A társas viselkedés minden változatára alkalom kínálkozik. Az együttműködésnek, az alá-fölérendelés bármely pozíciójának, a szervezésnek és vezetésnek, a segítségnyújtásnak és kérésnek, az áldoztatásnak és elfogadásnak minden lehetőségére sor kerül."* (Méri, 1974)<sup>53</sup>

A személyiségfejlesztő csoport sajátossága, hogy tagjai nem azért lépnek kapcsolatba egymással, hogy valamit elvégezzenek, hogy a csoport léte valamilyen objektivációt hagyjon maga után. A csoportot a

tagok személyiségének fejlesztése céljából hívják életre, ám a csoporttagok tevékenységét nem igen lehetne azzal leírni, hogy egymás személyiségének fejlesztésén fáradoznak. A személyiség változását, fejlődését maga a csoport működése, a csoporttagok egymásra való kölcsönös hatása idézi elő.

### ***III/3.2. A csoportfejlődés folyamata***

A személyiségfejlesztő csoport fejlődésének folyamata bizonyos szabályszerűséggel zajlik le. Ennek a csoportfejlődési folyamatnak legalaposabb empirikus leírását ROGERS (1986) "Encounter-csoportok" című tanulmányában olvashatjuk. Saját csoportfejlődési modellünk kialakításakor ezt a leírást követtük.

A csoportfejlődés első szakaszát - melyet ZÖLD (1987) *preformatív fázisnak* nevez - a csoporttagok visszafogott, tapogatózó viselkedése jellemzi. A résztvevők hasonlatosságokat (közös érdeklődési kört, ismerősöket stb.) keresnek, így kísérik meg elhelyezni magukat a többiek között. Ez a tulajdonképpen *identifikációs folyamat* igen jelentős, hiszen azáltal, hogy a másikban hasonlatosságot keresnek és ismernek fel, önmagukat is definiálják. Az identifikáció egyik formája a csoportban a „szóvivők” által történik. A „szóvivők” azok, akik elsőként fogalmazznak meg - gyakran az egész csoport nevében - valamit. A többiek ilyenkor vagy "csatlakoznak az előttük szólóhoz", vagy "alternatív szóvivő"-ként kínálják magukat. Ezzel máris beindulnak a csoportdinamikai történések.

A csoport beindulásához szükséges identifikációs folyamat fontos eleme a csoportvezető személye és funkciója. A résztvevők közléseire adott visszajelzéseivel afelé terelheti a beszélgetést, hogy a csoporttagok kezdeti nehézségeikről tudjanak beszélni. Így elérheti, hogy önmagukról beszéljenek és ne másvalakiről.

Az alakuló csoportban a jó megfigyelő feszültséget érzékel. Ez is a kapcsolatteremtés elengedhetetlen feltétele, hiszen ebben a feszültségben tapasztalhatják meg a csoporttagok azt, hogy ki kicsoda, és kihez érzik magukat közelebb, s kitől választja el őket nagyobb távolság; és ez a feszültség vezet az első interakciókhoz is. Ekkor körvonalazódnak a csoporttagokban az első elképzelések a csoport szerkezetéről, melyeket az egyének személyiségtulajdonságai determinálnak elsősorban.

A csoportfejlődés második fázisa (ez Rogers-nél a 4. szakasz) lendületet ad a csoporttörténeteknek: a csoport valamelyik tagjának kijelentése - általában egy negatív érzelm megfogalmazása - létrehozza a **csoport elsődleges polarizációját**, s ezáltal már a csoporttagokban látens módon jelenlévő ellentétek a verbális kommunikáció síkján is artikulálódnak. (Pl.: szorongásvállalók és szorongáshárítók, extrovertáltak és introvertáltak stb.) Ezzel beindulnak a csoport **konfrontációs folyamatai**. A konfrontáció segítségével őrzi meg tulajdonképpen a csoporttag egyéniségét a csoportban. Ez a tapasztalat, a másoktól való különbözőség tapasztalata a személyiség fejlődésének szükséges feltétele. A különbözőség megfogalmazása ugyanakkor egyben előfeltétele újabb identifikációknak is, vagyis a csoport tagjainak így lesz módja arra, hogy a szembenálló oldalak egyikéhez vagy másikához csatlakozhassanak. A csoport polarizációja és a csoporttagok predispozíciója között tehát



szoros összefüggést láthatunk. A csoportstruktúra ezzel "kilépett a fejekből".

A csoportfejlődés harmadik fázisában az identifikáció és a konfrontáció által teremti meg *egyensúlyát* a csoport. Fokozatosan megszilárdul a csoport affektív struktúrája, egyre inkább kirajzolódik, ki kivel tart inkább.

*"A működő csoportban összetartó erők és ellenerők egyaránt fellépnek. Az összetartó erők biztosítják a csoport stabilitását, de az ellenerők szükségesek a csoport mozgásban maradásához, a csoportfolyamatok eleveenségéhez."* (Zöld, 1987)<sup>54</sup>

Egyetértünk Zölddel abban, hogy a *csoportkohézió* és a *csoportpolarizáció* komplementer fogalmak. Kell lenni a csoportban egy erőnek, amelyik összetartja, és kell lennie a csoportban egy ellentmondásnak, amely a csoportot mozgásban tartja. *A két hatás eredője (kölcsonhatása) biztosítja a csoport dinamikus egyensúlyát.*

A csoportfolyamat előrehaladtával a csoporttagok megnyilatkozásai egyre magabiztosabbak, nő az aktivitásuk, fokozódik önmegfigyelésük, s a többiek egyre jobb megismerése növeli érzékenységüket a visszajelzésekre. Ennek következtében megszorozódik a visszajelzések adása is. Az identifikáció és konfrontáció összjátéka alakítja ki a csoporttagoknak a csoportban pillanatnyilag elfoglalt pozícióját és szerepét, amely időről időre változhat. Az egyre tartalmasabb önfeltárások és visszajelzések sorából lassan formálódni kezd a *csoport-közvélemény*, vagyis a csoport tagjainak nézetei bizonyos pontokon közelíteni kezdenek egymáshoz. A csoportstruktúra egyszerűsödik, s egyre jobban megközelíti a munka-fázis struktúráját.

A negyedik fejlődési fok a *munka fázisa*, amelyben a csoporttagok számára - a befektetett érzelmi és kognitív energia arányában - időlegesen megnő a csoport fontossága, jelentősége, vagyis referenciaponttá válik a csoport a tagok életében. Ekkor már a csoport visszajelzései alakíthatják, sőt megváltoztathatják a csoporttag elképzelését önmagáról. Ebben a szakaszban a szociális percepció minősége is megváltozik. A differenciáltabb személyészlelés következtében a kezdetben jellegtelenebbnek látszó csoporttagok is színesebb, egyéniesülő vonásaikról kapnak visszajelzéseket a többiektől. Olyan tulajdonságaikról kapnak hírt, amelyeknek egyáltalán nem voltak tudatában. A *szociális facilitációnak* itt különös hatása lehet a csoport tagjaira: úgy és olyannak élik meg önmagukat és egymást, ami a mindennapok gyakorlatában ritkán történik meg. A csoport ezen szakaszában vethet be a csoportvezető intenzitásnövelő intervenciókat, módszereket. Intenzitásnövelésen a csoport és a csoporttagok fejlődésében rejlő lehetőségek jobb kiaknázását, általában az affektívan hangsúlyosabb mozzanatok fókuszba állítását, felerősítését értjük. Saját gyakorlatunkban elsősorban a pszichodráma módszer különböző technikáit használtuk fel az egyéni fejlődés előmozdítására, illetve bizonyos csoporttémát jelentő kérdéskörök megközelítésére. Az encounter-gyakorlatok közül azokat használtuk, amelyek tudatosítják az élmény együttes jellegét, a csoportfejlődés elért szintjét, s amelyek felismertetik a csoportot úgy, mint a személy társas viselkedését tükröző ernyőt.

A csoport végül minden esetben felbomlik, s a csoporttagok - a befektetett energia arányában - különböző nyereséggel, eltérő mértékű megváltozottsággal és fejlődéssel válnak meg a személyiségfejlesztő csoporttól.

### ***III/3.3. Személyiségfejlesztő csoport és önképváltozás***

A csoportban történő személyiségfejlesztés lehetséges hatásai közül a legjelentősebb momentumnak az *önképváltozás* lehetőségét tartjuk. A fentebb leírt csoportfejlődési modell jó néhány olyan - az ént felerősítő jellegű - hatótényezőt hordoz magában, amelyek külön-külön is jelentősen módosíthatják a csoporttagok önképét. Gondolunk itt a fokozott önmegfigyelésre, a visszajelzések szám- és minőségbeli gyarapodására, a csoportközvélemény jelentőségének növekedésére, a csoportnyomásra, a referenciális jelleg kialakulására, a társas összehasonlítási folyamatok felerősödésére, és a személypercepciót megváltoztató szociális facilitációra, amely arousal növekedéssel jár. A hatásspecifikum tehát éppen a csoportfolyamatból vezethető le.

TESSER (1978) szerint az önkép a csoportpszichoterápia hatására jellemzően összefogottá, értékhangsúlyossá, sarkítottá válik. Azt a folyamatot, amikor észleletünkben valaki a személypercepciók kategória perifériájáról a prototípushoz vagy az irrelevanciához közelít, Tesser *sematizálódásnak* nevezi.

ZÖLD (1987) megközelítésében:

*"Az elnevezés értelme a következő: ha valakiről, akár önmagunkról, csupa homályos, perifériális látomásunk van, akkor ez az észlelet könnyen lehet ellentmondásos, rendszertelen. Ha viszont a rendelkezésünkre álló kategóriák nagy része irrelevánsnak, kis része prototipikusnak mutatja a tulajdonságainkat, akkor az egy jól használható, éles,*

*következtetésekre följosító, más szóval sarkított, összefogott és értékhangsúlyos kép lesz önmagunkról.'*<sup>65</sup>

Elfogadva Tesser sematizálás fogalmát, azt állítjuk, hogy a csoportban történő személyiségfejllesztés hatására az önkép perifériás (homályos) elemei prototipikussá (élessé) vagy irrelevánsná (sötétté, érzékelhetetlenné) válnak, azaz az önkép jellemzően összefogottá, értékhangsúlyossá, sarkítottá válik. A csoport személyi összetételének ismeretében (lásd: személyiség-kérdőív) becslést lehet adni azzal kapcsolatban, hogy milyen jellegű önképváltozások várhatók, és feltételezéseink a csoport befejezésekor ellenőrizhetők is.

Az önkép megváltozása - de facto - az aktuális önkép megrendülésével jár, s ez veszélyeket is hordoz magában. A csoportvezető felelőssége ezért igen nagy abban, hogy a változást előidéző hatótényezőket milyen irányban és milyen intenzitással engedi érvényesülni annak érdekében, hogy a személyiség integritása megőrződjék és erősödjék. A változásnak az a mértéke és üteme kívánatos, amely a személyiség dinamikus egyensúlyát úgy tartja meg, hogy az egyre magasabb szinten lehessen újratерemthető az egyén számára. Ez az a szint, amely az önértékelés növekedését és az adaptívabb viselkedést leginkább előmozdíthatja.

### ***III/3.4. Ellenállás a személyiségfejlesztő csoportokban***

A különféle módszerekkel vezetett személyiségfejlesztő csoportokban elkerülhetetlenül beleütközünk az egyes csoporttagok, illetve az egész csoport ellenállási megnyilvánulásaiba, függetlenül attól, hogy mögöttük a személy védekező mechanizmusa áll-e, vagy indulat-áttételes jelenséggel van dolgunk.

A *védekező mechanizmust* RUDAS (1990) szerint olyan tartós vagy ismétlődő pszichikus működésekként határozhatjuk meg,

*"amelyek célja a belső konfliktusokkal együtt járó feszültségek, szorongások megelőzése, illetve megszüntetése vagy csökkentése, ezen keresztül a személyiség épségének, integritásának, alkalmazkodó-képességének megőrzése."*<sup>56</sup>

A védekező (elhárító) mechanizmusoktól meg kell különböztetnünk az *ellenállást*. Amíg az elhárító mechanizmus a személyiségstruktúrának a szocializáció során kialakult integráns része, addig az ellenállás az egyén aktuális törekvése önmaga védelmére, a pszichés egyensúlyát veszélyeztető önismereti munkával szemben. Az ellenállás természetesen aktivizálja a személy elhárító mechanizmusait.

A védekező mechanizmusokról ANNA FREUD (1971) és WILHELM REICH munkáiban olvashatunk részletesen. Dolgozatunkban csak felsoroljuk az elhárító mechanizmusok leggyakoribb formáit, hangsúlyozva, hogy az ellenállásos viselkedés mögött húzódó védekező mechanizmusok felismerése a csoportvezetői kompetencia egyik legfontosabb meghatározója.

A védekező mechanizmusok leggyakoribb fajtái a következők: elfojtás, tagadás, hasítás, áttolás, regresszió, izoláció, projekció, meg nem történte tevés, reakcióképzés, racionalizálás, identifikáció, kompenzálás, elaboráció. Mindezek meghúzódhatnak a személyiségfejlesztő csoportban megnyilvánuló ellenállások mögött is, gyakran az egyén kitüntetett énvédő mechanizmusainak függvényében.

Dolgozatunkban a továbbiakban azokat az ellenállási formákat ismertetjük, amelyekkel minden csoportvezető szükségképpen találkozhat, s amelyekkel tudnia kell bánni:

**Hallgatás** - Általában a csoportülések kezdetén találkozunk a jelenséggel a csoporttagok kollektív ellenállásának jeleként.

**Racionalizálás, intellektualizálás** - Szakmai és egyéb intellektuális kérdéseket vitat meg a csoport azt elkerülendő, hogy személyes vagy személyek közötti problémákról kelljen beszélni.

**Általánosító távolítás** - A személyes és aktuálisan felvetődő témákat a csoport általános síkra tereli. Jól felismerhető az általános alanyok ("az ember") használatáról, valamint az egyes szám első és második személy használatának kerüléséről.

**Áttolás** - A "jó nevelt" csoport feszültségét nem tudja vagy nem meri nyíltan artikulálni, ezért indulatait más témába tolja át.

**Verbális agresszió** - A gyakorlat, a módszer, a vezető kollektív bírálata.

**Függőség a csoportvezetőtől** - A csoport mindent a vezetőtől vár (témát, irányítást értékelést), így akadályozzák a csoportdinamika kibontakozását, az egymással és önmagukkal való igazi kapcsolatba kerülést.

**Alcsoport-alakítás** - Ketten vagy többen hangsúlyozzák a többiektől való különállásukat. Ez megvédheti őket a csoportfolyamatokba való mélyebb bevonódástól, mint önismeretet fejlesztő konfliktusoktól.

**Bohóckodás** - A csoport kollektív bohóckodással oldja feszültségét, és ezzel elkerüli az önfeltárás helyzetét.

**Technikai ellenállás** - Késés, hiányzás, kimaradás stb.

A rezisztenciával való bánásmód, annak kezelése, oldása a csoportvezető képzettségétől, irányultságától függően többféle lehet.

*"... az önismeret-fejlesztés egyik nagyon fontos eszközéről mond le az a csoportvezető, aki nem foglalkozik a csoporttagok habituális védekező mechanizmusaival, nem ragadja meg a kínálkozó alkalmakat arra, hogy ebben a síkban is tükröt tartson a résztvevők elé. Ha ugyanis a személyiség egyik lényegi összetevőjének és integráns részének tartjuk a védekező mechanizmusokat, konkrét mintázatukat pedig az egyénre jellemzőnek -, akkor az önismeret fejlesztésére irányuló munkánk torzó marad e szempontrendszer nélkül." (Rudas, 1990)<sup>57</sup>*

Az én-védő mechanizmusok feltárása azonban nagy óvatosságot és szaktudást igényel. A személyiség védekező rendszerét nem szabad lerombolni, s a személyiség épségének, integritásának megőrzéséért a csoportvezetőnek felelősséget kell vállalnia.

A csoportmunkával szembeni ellenállással való dolgozás elsősorban szemléleti probléma, és nem technikai kérdés. Mindenekelőtt annak a kérdése, hogy a csoportvezető mennyire fogadja el azt az

állapotot, hogy a csoportfejlődés fázisaihoz természetes módon hozzátartoznak az ellenállások is. Az ellenállás akceptálása a csoportvezető részéről már önmagában is csökkenti az ellenállás intenzitását. A vezető kongruenciája, empátiája és elfogadása lehetővé teszi az ellenállás energiaforrássá történő átdolgozását. Megfelelő visszajelzésekkel és beavatkozásokkal elérheti, hogy a csoport képes szembesülni saját ellenállásával, s így lehetővé válik az ellenállás okainak feltárása.

Az ellenállásokat azonban nem mindig sikerül megbeszélés útján feldolgozni. Ilyenkor az segít leginkább, ha az ellenállás megnyilvánulása és hátterének feltárása közé olyan tapasztalatszerzést iktatunk, amely a két fázis közötti összefüggésláncot érzékelhetővé teszi. Az ilyen "áthidalásos" tanulás legjobb módszere a dramatikus játék, vagyis a pszichodramatikus csoportjáték.

*"A rezisztenciát a pszichodráma-csoportban azonnal fel kell dolgozni. A feldolgozás módja: átfordítani dramatizáló helyzetre a szembefordulás igazi indítékháttérét vagy annak legalábbis egy részét, esetleg a rezisztencia formáját. Az adott rezisztenciában, ellenállásban megnyilvánuló dinamikából ki kell dolgozni a játék indító helyzetét."* (Mérei-Ajkay-Dobos-Erdélyi, 1987)<sup>58</sup>

Ha a csoportvezető elég jól észleli az ellenállás mögötti csoportdinamikai feszültséget, és játék-ajánlata a helyzetnek adekvát, akkor a játék felmorzsolja a rezisztenciát.

Pszichodráma csoportokban az egyéni ellenállás sajátos kifejeződéseivel találkozhatunk. A protagonista ellenállásának a jele, ha egy már megindult játékban a játékos gátoltta válik: játék helyett



intellektualizál, történeteket mesél, ismételten kiesik a szerepéből, és beszélgetni kezd a vezetővel, leblokkol egy szerepben, vagy képtelen a szerepcserére stb.

ZEINTLINGER (1991) szerint:

*"Az ellenállást úgy kell tekinteni, hogy az annak a kifejezése, hogy a protagonista által felvett magatartásformát (azt, amelynek megváltoztatása ellen a protagonista védekezik), amely (a protagonista számára) az adott körülmények, illetve külső és belső feltételek mellett az optimális magatartásforma, nem lehet ellenállás nélkül feladni. Mielőtt feldolgozásába belekezdenénk, az ellenállást akceptálni, és saját funkciójában elismerőleg értékelni kell."*<sup>59</sup>

MORENO (19) az ellenállással szembeni tiszteletét így fogalmazta meg:

*"Nem romboljuk szét a falakat a protagonista körül, hanem kísérletet teszünk azokkal az ajtókkal, amelyek kinyílnak."*<sup>60</sup>

Ha az ellenállás a pszichodramatikus játék közben támad fel a vezető iránt, akkor a következő intervenciós eszközök közül választhat:

1. Alkalmazza a tükör-technikát: egy "segéd-én" visszatükrözi a protagonista számára előző magatartását, miközben a protagonista megfigyeli saját viselkedését, és beszélgetésbe kezd "segéd-én"-jével, vagyis saját magával.
2. A protagonista másik játékot (színt) választ.
3. A vezető és a játékos együtt megpróbálják kideríteni, hogy vajon a protagonista miért éppen azt a jelenetet választotta ki, amelyet most nem akar eljátszani.

4. Ha a vezető úgy ítéli meg, hogy a játékosnak éppen erre a játékra lenne szüksége, lejátszását egy későbbi időpontban javasolhatja.
5. A játékot a társvezető vagy maga a protagonista vezeti tovább.
6. A protagonista intrapszichés "segéd-én"-jeivel (szorongásai, blokkolásai, félelmei, testi tünetei) szerepet cserél. Ezáltal tudatossá válhatnak az ellenállással kapcsolatos asszociációk, így jó esetben lehetségessé válik az elhárított anyag tudatossá válása.

### ***III/3.5. A szociometria***

Míg a szociális atom az egyénből indul ki, a szociometrikus felmérés a csoport emocionális szerkezetét vizsgálja egy meghatározott kritériumra vonatkoztatva, vagyis a szociometriai teszt tisztán szubjektív mérőskála. A csoporttag szempontjától azonban ez nem elsősorban egy teszt, hanem alkalom és lehetőség arra, hogy a csoport tagjaihoz fűződő viszonyait mérlegelje.

A szociometria azonban - éppen azért, mert a szubjektív mérés hatással van a személyre - nemcsak mérőeszköz, hanem beavatkozási eszköz is mind a csoport, mind a csoporttagok életébe.

A személyiségfejlesztő csoportokban a csoportfolyamatok állandó megfigyelése útján nyerhetjük az *aktó-szociogramot*, amely az odafordulás gyakorisága, tartama, módja alapján (ki kihez és hányszor beszél stb.) von le következtetéseket.

A csoportstruktúra vizsgálatára a bizonyos kritérium szerinti személyválasztást használhatjuk. A választás sokféle módon történhet:

írásban, szóban, cipőkkel, bábukkal vagy élő szociogram formájában, melynek során az egyes személyek a tér közelségének-távolságának szabályozásával helyezkednek el egymás viszonylatában. Az élő-szociogram azonnal "hívja" a dramatikus eszközökkel történő további csoportmunkát.

A szociometrikus technikák alkalmazása a személyiségfejlesztő csoportban elsősorban diagnosztikai célokat szolgál. A csoportvezető a szociális atomok feltérképezésével tájékozódik az egyes csoporttagok "szociális vegyértékeivel" kapcsolatban. A csoport szociogramja pedig megmutatja a vezetőnek, hogy a következőkben melyik csoporttaggal kell leginkább törődnie. Vagyis mindkét módszer eredményei kijelölik mind az egyéni fejlesztés, mind a csoportdinamika szempontjából - a csoportvezető és a csoporttagok számára egyaránt - a további feladatokat.

## IV. A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ CSOPORTOK HATÉKONYSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

### *IV/1. A vizsgálat célja és hipotézisei, kutatási terve*

Dolgozatomban a Kőrösi Csoma Sándor Főiskolán folyó integratív szemléletű személyiségfejlesztés tapasztalatait és hatékonyságát vizsgálom.

*Kérdésfeltevéseim közül a legfontosabb: Vajon a személyközpontú megközelítés és a pszichodráma mint csoportpszichoterápiás módszer integratív alkalmazása hatékony eljárás-e a tanítójelöltek személyiségfejlesztésében?*

Ha erre a kérdésre "nem" válasz születik, akkor kutatómunkám további célja az eredménytelenség okainak feltárása lesz. Amennyiben a módszer hatékonynak bizonyul, akkor pedig a hatékonyság és számos más változó kapcsolatát kell megvizsgálnom.

### *Hipotézisek*

Kérdéseimet a már meglévő elméleti és gyakorlati ismeretek, valamint az integratív módszerben szerzett saját tapasztalataim alapján négy fő hipotézis formájában fogalmaztam meg, amelyeket további származtatott feltevésekre bontottam a felmerülő ellenőrzendő kérdések sokasága miatt.

**I. A személyközpontú megközelítés és a pszichodráma integratív alkalmazása a pedagógusjelöltek személyiségfejlesztésében hatékony személyiségfejlesztő eljárás.**

1. A személyiségfejlesztés eredményessége kimutatható.
2. A változás konkrét tartalmai közül a legfontosabbak:
  - az önkép pozitívabbá válása,
  - az önexplorációs készség fejlődése,
  - az empátiakészség fejlődése,
  - a szorongás csökkenése.

**II. A személyiségfejlesztés egyes jellemzői, változói között szoros összefüggések vannak, s ezek kimutathatók.**

1. A hatékonyság vizsgálatának eredményei és a kliens változással, fejlődéssel kapcsolatos észlelései hasonlóak.
2. A verbalizáció és önexploráció mint folyamatváltozók között kimutatható összefüggés található.
3. A rogersi terapeuta-változók (empátia, elfogadás, hitelesség) összefüggnek egymással.
4. A facilitátor fenti attitűdjei a változás, fejlődés intenzitásával pozitív összefüggést mutatnak.

***Kutatási terv***

Kutatásom megtervezésekor EYSENCK kutatásokra vonatkozó feltételrendszerét tekintetem mértékadónak. Eysenck a következő tíz feltétel teljesítésében látja bármely pszichoterápiás vizsgálat érvényességének garanciáját (Eysenck, 1965):

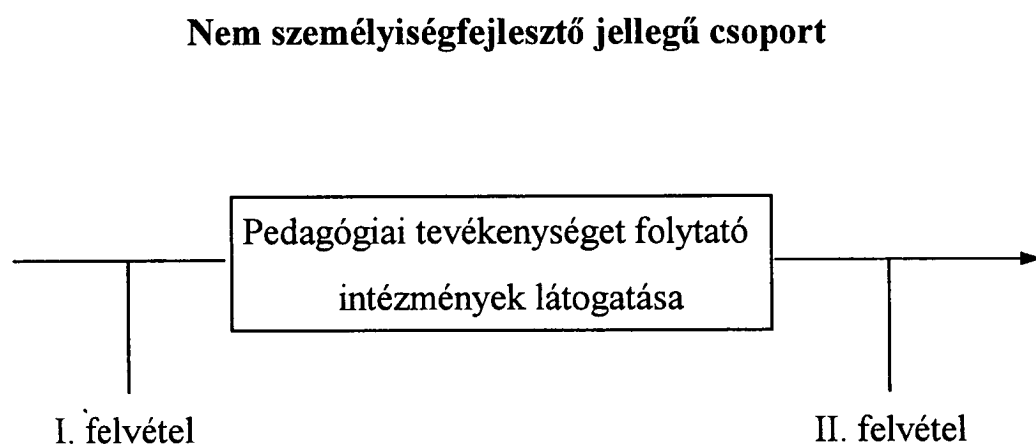
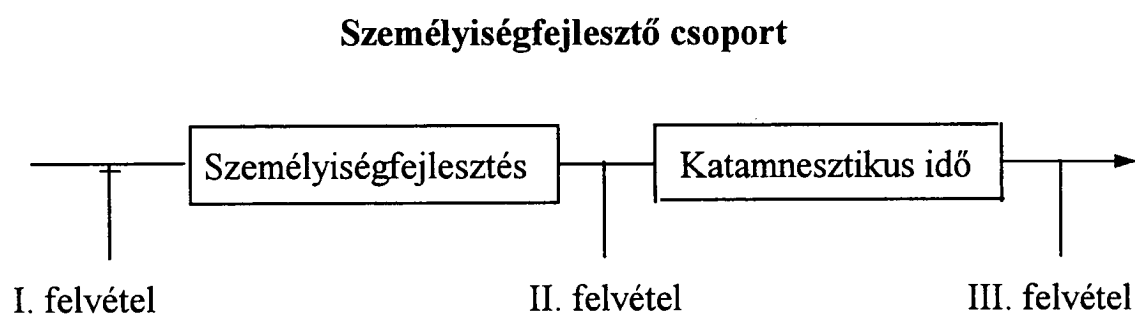
1. Kontrollcsoport alkalmazása, annak megfelelő megválasztása.
2. A kliensek véletlenszerű hozzárendelése a terápiás, illetve kontrollcsoporthoz.
3. Operacionálisan rögzített feltételekkel folytatott kezelés.
4. Standardizált kezelési mód.
5. Reliabilis és objektív kritérium-mérték.
6. Egységes feltételek a hatékonyság mérésére.
7. Több javulási paraméter mérése biztosított.
8. Katamnesztikus megkérdezés is szerepel.
9. A kísérleti terv megfelelően megfogalmazott hipotézisek ellenőrzését szolgálja.
10. A vizsgált hipotézisek koherens elméleti alapon nyugszanak.

A feltételeket a vizsgálat megfelelő tervezésével és a mérőeszközök adekvát megválasztásával teljesítettem. Vizsgálatom során három hallgatói csoportban folyó személyiségfejlesztő tevékenységet követtem nyomon. A csoportokba a hallgatók önként jelentkeztek, élve a szabad csoport- és vezetőválasztás lehetőségével. A vezetőválasztás ebben az esetben azt is jelenti, hogy a hallgatók egy önismereti jellegű személyiségfejlesztő csoportban való részvételt választottak, hiszen a lehetséges csoportvezetők közül a hallgatók a programok ismertetése után választhattak.

A kontrollcsoportot a szabad vezetőválasztás során megalakult más orientációjú - nem személyiségfejlesztő jellegű - csoportok közül választottam ki.

A tesztek kitöltésének egységes feltételeit (helyiség, azonos facilitálás, kitöltési idő) meg tudtuk valósítani.

A személyiségfejlesztés hatékonyságának vizsgálatát az alábbi ütem szerint végeztem el:



2. ábra: A hatékonysági vizsgálatok ütemezése

#### ***IV/2. A mérési módszerek kiválasztása***

A személyiségfejlesztő csoportok elején és végén történő tesztfelvételekhez, az egyes folyamatváltozók méréséhez és a katamnesztikus vizsgálathoz mérőeszközökre volt szükségünk. A tesztbattériát

úgy kellett összeállítanunk, hogy bizonyos elemei alkalmasak legyenek a kontrollcsoport vizsgálatára is. A kiválasztásnál azt tartottuk szem előtt, hogy az egyes kérdőívek érthetőek, egyszerűek és viszonylag gyorsan kitölthetők legyenek, mivel sok hatékonysági változót szerettünk volna mérni. Olyan tesztanyagra volt szükségünk, amely jelenlegi tudásunk szintjén objektív és megbízható eredményeket szolgáltat. Fő célunk a hallgatók önkép-változásának, önexplorációs- és empátiakészsége fejlődésének, valamint szorongásának vizsgálata volt.

Végül is összesen hat mérőeszköz került be kutatásom anyagába. Ezek a következők:

1. Kozéki-féle személyiség-kérdőív,
2. Tringer-Pintér-féle önexplorációs skála,
3. Tringer-Pintér-féle verbalizációs skála,
4. Pintér-féle kapcsolati kérdőív,
5. Zöld-féle önkép-teszt,
6. Katamnesztikus kérdőív a hallgatók számára.

A mérőeszközöket az alábbiakban röviden ismertetem.

#### ***IV/2.1. Kozéki-féle személyiség-kérdőív***

A kérdőíves személyiségvizsgáló módszerek az emberek egymástól való különbözőségét igyekeznek megragadni az egyes egyéneknek strukturált kérdésrendszerekre adott válaszai alapján. A vizsgálatoknak az a föltevés az alapja, hogy az egyén önbeszámolója alapján olyan



valószínűségi változók válnak mérhetővé, amelyeknek ismeretében az adott egyénnek egy adott szituációban való viselkedésére bizonyos megbízhatósággal következtetni lehet (Cattel, 1865; Wiggins, 1973).

A legismertebb önjellemző kérdőívek állítások sorozatából állnak. Ezekről az állításokról a kérdezett személy egyenként dönti el, hogy az ránézve igaz-e avagy nem. A kérdőívek állítását az egyén mintegy lefordítja önmaga számára, a saját kognitív sémáinak a képére és hasonlatosságára (Zöld, 1985).

Valamennyi személyiség-kérdőív faktorstruktúrája igen összetett, az állítások közös varianciájának leírásához sok faktor szükséges. A faktorok azokat a lényeges, közös szemléleti jegyeket írják le, amelyeket a kérdőívet kitöltő személyek figyelembe vesznek az állítások önmagukra vonatkozó relevanciájának az elbírálásakor.

KOZÉKI személyiségkérdőíve száz kérdésből áll, ezekre egyszerűen a mellékletben írt IGEN, illetve NEM szavak bekarikázásával kell válaszolni. Az értékelést megkönnyíti, hogy az azonos számjegyre végződő sorszámú tételek egy alsókálába tartoznak. Az egyes alsókálák egy-egy személyiségdimenzióknak, egy-egy alapvető személyiségtulajdonságnak a tartalmát írják le. A hallgató azzal, hogy hány részjellemezőt ismer fel magában, meghatározza helyét az adott dimenzióban, megadva egyúttal e tulajdonságok mértékét is egy-egy 0-10-ig terjedő skálán (Kozéki, 1989).

A dimenziók tartalma a következő:

- |                    |  |
|--------------------|--|
| 1. <b>P-skála</b>  | pszichoticitás, keménység-lágyság  |
| 2. <b>E-skála</b>  | extroverzió-introverzió  |
| 3. <b>N-skála</b>  | feszültség, emocionalitás, neurocitás, érzelmi kiegyensúlyozottság-kiegyensúlyozatlanság |
| 4. <b>L-skála</b>  | szociális megfelelés, konformitás  |
| 5. <b>Im-skála</b> | impulzivitás   |
| 6. <b>V-skála</b>  | kockázatvállalás, vállalkozó kedv  |
| 7. <b>Em-skála</b> | empátia  |
| 8. <b>A-skála</b>  | szorongás  |
| 9. <b>S-skála</b>  | magabiztosság, önértékelés   |
| 10. <b>C-skála</b> | külső kontroll, belső kontroll   |

#### ***IV/2.2. Tringer-Pintér-féle önexplorációs skála***

Az önexploráció - mint azt korábban kifejtettük - a hatékonyság legfontosabb mérőszáma. Az önexploráció annak mértékét jelzi, hogy a kliens milyen mértékben képes belső élményeit bevonni a gyógyító-fejlesztő beszélgetésbe.

A becslőskála a kliens önmagára vonatkozó megnyilvánulásait minősíti az alábbiak szerint:

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 0 | = | A kliens nem önmagáról beszél, hanem eseményekről, személyekről.          |
| 1 | = | A kliens főképp panaszairól beszél, akár testi, akár lelki vonatkozásban. |

- 2 = A kliens saját viselkedéséről beszél, ennek belső élményi vonatkozásai nélkül.
- 3 = A kliens belső érzelmi élményei utalások formájában megjelennek vagy sejtethetők.
- 4 = A kliens nagyrészt belső élményeivel foglalkozik.
- 5 = A kliens nagyrészt belső élményeivel foglalkozik, önmagához való viszonyáról beszél, önmagát értékeli.
- 6 = A kliens intenzíven foglalkozik belső élményeivel és új összefüggésekre bukkan, ezáltal önmagáról alkotott ismeretei növekednek, realisabbá válnak.
- 7 = A kliens önmagáról szerzett új ismeretei alapján viselkedésváltozásokra törekszik, illetve új magatartásmódokkal próbálkozik.

Az önfeltárás mérésekor csoportülések olyan egységeinek magnófelvételeit hallgattuk vissza, amelyek a csoport egy bizonyos tagja és a csoportvezető interakcióját rögzítették. A kliens egymás után következő önexplorációit minősítették a becslés elvégzésére felkért kiképzett személyközpontú tanácsadók.

A becslést három hallgatói csoport két-két csoportülésének anyagán végeztük el. Az első felvételt az egy tanéven át heti három órában folyó "Csoportos pedagógiai gyakorlat" stúdiumának harmadik csoportülésén készítettük, a második felvételt pedig a huszonharmadik csoportülés alkalmával.

#### ***IV/2.3. Tringer-Pintér-féle verbalizációs skála***

A verbalizáció - mint tudjuk - a kliens élménytartalmainak a terapeuta-facilitátor által történő empátiás visszajelzését jelenti, melynek színvonala és a gyógyító-fejlesztő folyamat eredményessége között szoros kapcsolat áll fenn. Ezt az összefüggést becslőmódszerekkel és kérdőíves módszerekkel itt kimutatták (Helm, 1978, Barrett. Lennard, 1962, Pintér, Tringer, 1988). A verbalizáció és a rákövetkező kliens-közlés önexploráció szintje között Tringer 0,6 körüli korrelációt mutatott ki.

A terapeuta vagy facilitátor visszajelzései során egy képzeletbeli tengely mentén mozoghat. A kliensnek vannak felszínesebb és mélyebb közlései. A verbalizáció részben ennek is függvénye, részben pedig a terapeuta-facilitátor szelektív működésétől függ. A „verbalizáció” visszajelentést jelent, és nem azt, hogy a terapeuta vagy facilitátor a kliens közlését hogyan vette, dekódolta. A "meghallott"-ból ugyanis sokszor nem jelenthetnek vissza mindent, azaz szándékosan - mint ezt a megelőző fejezetekben kifejtettük - nem verbalizálnak 100 %-osan, a kliens aktuális befogadókészségétől és terhelhetőségétől függően. A becslőskálán elért pontszámok tehát nem vonatkoznak közvetlenül a beszélgetést vezető eredményességére, bár az esetek többségében magas korrelációt mutatnak vele.

A becslőskála a terapeuta-facilitátornak a kliens közléseire adott visszajelzéseit minősíti az alábbiak szerint:

- 0 = A terapeuta explorál, kikérdez, tanácsot ad, bagatellizál, moralizál, saját elképzelései szerint értelmez stb.
- 1 = A terapeuta aktívan figyel ("igen", "értem", stb.).

- 2 = A terapeuta a közlés tartalmának felszínes vonatkozásaira reagál.
- 3 = A terapeuta újrafogalmaz (parafrázis).
- 4 = A terapeuta a közlés tartalmának egy lényeges, belső elemére reagál.
- 5 = A terapeuta a közlés tartalmának minden lényeges, belső elemére reagál.
- 6 = A terapeuta a közlés tartalmának minden lényeges, belső elemére reagál (esetleges vegetatív közlésekre is), és ezeket általános összefüggésbe állítja.
- 7 = A terapeuta a közlés lényeges, belső tartalmát általános összefüggéseiben jelzi vissza, s ezáltal új látásmód kialakítását kínálja fel.

A verbalizáció mérésekor csoportülések magnófelvételeit hallgattuk vissza. Két kliens-megnyilatkozás közötti facilitátor megnyilatkozást tekintettünk egy egységnek (és fordítva). Egy kliensközlést és az arra rákövetkező visszajelzést viszonyították egymáshoz a becslés elvégzésére felkért kiképzett személyközpontú tanácsadók.

A becslést szintén három hallgatói csoport két-két csoportülésének anyagán végeztük el. Az első felvételt ugyancsak az egy tanéven át heti három órában folyó "Csoportos pedagógiai gyakorlat" stúdiumának harmadik csoportülésén készítettük, a második felvételt pedig a huszonharmadik csoportülés alkalmával.

#### ***IV/2.4. Pintér-féle kapcsolati kérdőív***

A facilitátor értékelésének másik megközelítése az, ha a klientsől nyerünk adatokat egy erre a célra szerkesztett kérdőív segítségével. Ilyen kérdőívet BARRET-LENNARD (1962) dolgozott ki először. Kutatásaink során a PINTÉR által szerkesztett kérdőívet használtuk fel, mely nem csupán a verbalizációt, hanem a facilitátor elfogadó magatartását és kongruens viselkedését is méri, a kliens nézőpontjából (Pintér, Tringer, 1989).

#### **Empátia, kongruencia, elfogadás (EKEL) kérdőív**

1. Ko<sup>+</sup> Valódi érzéseit fejezi ki irányomban.
2. Ko<sup>-</sup> Úgy érzem, hogy reakciói gyakran mások, mint ahogy belül érez.
3. EI<sup>+</sup> Bármit mondhatok vagy tehetek, érzései nem változnak irányomban.
4. Ko<sup>-</sup> Zavarba jön, ha bizonyos dolgokról kérdezem, vagy ha azokról beszélek.
5. Em<sup>+</sup> Általában megérzi vagy felismeri, mit érzek.
6. Ko<sup>-</sup> Azt a látszatot kelti, hogy jobban megért, mint valójában.
7. EI<sup>-</sup> Viselkedésemtől függően egyszer jobb, máskor rosszabb véleménnyel van rólam.
8. EI<sup>+</sup> Barátságos, tele van melegséggel felém.
9. Em<sup>-</sup> Szavaimat ugyan megérti, de a mögötte rejlő érzelmeket nem.
10. Ko<sup>+</sup> Velem kapcsolatos érzéseit nem rejtegeti.

11. EI<sup>-</sup> Elég unalmasnak, érdektelennek tart engem.
12. EI<sup>-</sup> Azt szeretné, hogy olyan legyek, mint amilyennek ő képzel.
13. EI<sup>+</sup> Velem kapcsolatos érzései nem attól függnék, hogy én miként érzek vele szemben.
14. Em<sup>-</sup> Sokszor nem veszi észre, mennyire mélyen érint, amikről beszélünk.
15. Em<sup>+</sup> Arra törekszik, hogy az én nézőpontomból lássa a dolgokat.
16. Ko<sup>+</sup> Úgy érzem, hogy teljesen őszinte velem.
17. Em<sup>+</sup> Még akkor is megérti, mit akarok mondani, ha azt én magam sem tudom pontosan kifejezni.
18. Ko<sup>-</sup> Úgy érzem, hogy szerepet játszik.
19. Em<sup>+</sup> Pontosan megérti, hogy az általam megélt dolgok mit jelentenek számomra.
20. Em<sup>-</sup> Megnyilatkozásai sablonosak, emiatt nem tudok mélyebb kapcsolatba kerülni vele.
21. EI<sup>+</sup> Mély rokonszenvet mutat irányomban.

A skála mérési tartománya 0-28 pont. A 28 pontos értékek a facilitátor-attitűdök maximális meglétét jelzik.

#### ***IV/2.5. Zöld-féle önkép-teszt***

A hallgatók önképének mérésére a ZÖLD (1985, 1987) által kidolgozott tulajdonságlistás eljárást alkalmaztuk. A lista 72 különféle, emberre vonatkoztatható tulajdonságot tartalmaz. A kitöltő feladata, hogy

öt fokú skálán rendre eldöntse, az adott jelzöt milyen mértékben tartja önmagára igaznak.

A tulajdonságlistás önkép-vizsgálat módszerét természetesen nem tarthatjuk extrém módon pontosnak. *"Az önkép - akár a világ bármely más tárgyáról alkotott képünk - ab ovo pontatlan."* (Zöld, 1987).<sup>61</sup>

Számunkra az a fontos - annak ellenére, hogy a kérdőíves módszer bizonytalanul fejezi ki a személyiség mélyebb predispozícióit -, hogy a vizsgált személy által ténylegesen észlelt anyagról - tehát az önképről - érvényes felvilágosítást ad.

A szerző által faktoranalízissel elkülönített faktorok közül négy önkép-elemet vizsgáltunk. Ezek a következők:

- Értékelés,
- Extroverzió,
- Stabilitás,
- Összeférhetőség.

A tulajdonságlista segítségével a hallgatók ideális énjét is mérni kívántuk. Ehhez a tanítójelöltek a "Milyen szeretnék lenni?" kérdésre válaszoltak a lista segítségével, az előbbieken ismertetett módon. Az önkép és énídeál eltérése elméleti minimális értéke 0, maximális értéke 288.

Az önkép megváltozását - a személyiségfejlesztő csoport kezdetén és végén felvett adatok segítségével - csak valószínűségi közelítéssel tudjuk regisztrálni annak következtében, hogy az emberek kognitív struktúrája eltérő. Tájékozódhatunk arról, hogy a személyiségfejlesztő csoportban való részvétel hány csoporttagnál okozta az önkép megváltozását, valamint a változás nagyságrendjéről, de ezzel a mód-



szerrel az önképváltozás pontos szerkezetéről, a változás részelemeinek szubjektív jelentőségéről nem kaphatunk - érthető módon - pontos ismereteket.

#### ***IV/2.6. Katamnesztikus kérdőív a hallgatók számára***

A személyiségfejlesztő csoport befejezése után öt hónappal (egy szemeszter) a hallgatóktól rövid értékelő kérdőív kitöltését kértük, melynek célja a csoportra történő visszatekintő értékelés. A következőkre kérdeztünk rá:

- önismeret fejlődése,
- belső problémák változása,
- alkalmazkodás változása,
- interperszonális készségek fejlődése,
- saját aktivitásával való elégedettsége,
- a csoportvezetővel való elégedettsége.

A kérdőív tehát 6 darab ötfokú skálát tartalmaz. Emellett kértük a személyiségfejlesztő csoporttal kapcsolatos bármely véleményük kifejtését.

### ***IV/3. A vizsgálat lefolytatása***

#### ***IV/3.1. A vizsgált minta***

A vizsgálatba három hallgatói csoportot vontam be, akik számára a tanítóképzés 4. és 5. félévében önismereti csoportot vezettem kb. 60 órán át. A hallgatóknak a „Csoportos pedagógiai gyakorlat” keretén belül biztosítottuk a szabad program- és tanárválasztást, így az általam önismereti, személyiségfejlesztő csoportként meghirdetett kurzusra azok jelentkeztek, akik különböző okok miatt eleve motiváltak voltak az önismeretre. Az órarend lehetőségei szerint két-két tanulócsoporthoz tagjaiból kerülhettek ki az önismereti csoportok tagjai.

A vizsgált minta megoszlása csoportonként:

1. csoport - 12 fő

A hallgatók neme: - 12 nő

Életkora:

- 4 fő 20 éves
- 2 fő 21 éves
- 3 fő 22 éves
- 1 fő 24 éves
- 1 fő 25 éves
- 1 fő 26 éves

Életkoruk átlaga: - 21,9 év

Házasságban él: - 2 fő

2. csoport - 13 fő

A hallgatók neme: - 13 nő

Életkora: - 8 fő 20 éves

- 4 fő 21 éves

Életkoruk átlaga: - 20,4 év

Házasságban él: - 0 fő

3. csoport - 12 fő

A hallgatók neme: - 4 nő

- 8 férfi

Életkora: - 4 fő 20 éves

- 3 fő 21 éves

- 4 fő 22 éves

- 1 fő 25 éves

Életkoruk átlaga: - 21,3 év

Házasságban él: - 1 fő

A tesztfelvételek a csoport kezdetekor és befejezésekor történtek, az instrukciók azonosak voltak.

### **A kontrollcsoport**

Kontrollcsoportként egy azonos évfolyamú, de nem önismereti és személyiségfejlesztő céllal működő „Csoportos pedagógiai gyakorlat”-ra járó hallgatói csoportot használtam.

A hallgatók neme: - 10 nő  
- 2 férfi  
Életkora: - 4 fő 20 éves  
- 4 fő 21 éves  
- 4 fő 22 éves  
Életkoruk átlaga: - 21 év  
Házasságban él: - 1 fő

#### ***IV/3.2. A vizsgálat nagyságrendje az adatok tükrében***

A hallgatóknak a IV. 2. fejezetben leírt, 1. és 5. sorszámú teszteket két alkalommal kellett kitölteniük. Ennek során 2 x 172 itemre válaszoltak. A kapcsolati kérdőív kitöltése 2 x 21 választ jelentett. Az önismereti és kontrollcsoportban összesen - a katamnesztikus kérdéseket is beleértve - több mint 20 ezer bemenő adattal dolgoztunk.

Ezt egészítik ki az önexplorációs és verbalizációs becslések adatai (1092).

A nyers bemenő adatokból az önismereti és a kontrollcsoportok tagjairól 2 x 18 változót nyertem. A hatékonyságvizsgálatban alkalmazott 15 változót és hivatkozási betűjelüket az alábbiakban soroljuk fel (a további 3 változó az empátia, kongruencia és elfogadás volt):

1. P:	keményység-lágyság	Közéki JTS jelű mérő- eszköze felnőtt változa- tának skálái
2. E:	extroverzió-introverzió	
3. N:	kiegyensúlyozatlanság	
4. L:	szociális konformitás	
5. Im:	impulzivitás	
6. V:	vállalkozó kedv	
7. Em:	empátia	
8. A:	feszültség	
9. S:	magabiztosság, önértékelés	
10. C:	külső-, belsőkontroll	
11. ER:	önkép-értékelés	Zöld jelzőlistás önkép- tesztjének skálái
12. EX:	önkép-extraverzió	
13. ST:	önkép-stabilitás	
14. ÖF:	önkép-összeférhetőség	

#### ***IV/3.3. Eredmények: a személyiségfejlesztő csoport és a kontroll- csoport változásai***

Vizsgálatunkban a változás mérőszámául a csoportfoglalkozások kezdetekor és befejezésekor felvett teszteredmények különbségét fogadtuk el.

$$D_{ij} = X_{IIij} - X_{Iij}$$

ahol  $i = 1 \rightarrow 18$  (változók)

$j = 1 \rightarrow 37$  (csoporttagok)

A személyiségfejlesztő csoportokra és a kontrollcsoportra vonatkozó statisztikai vizsgálat - sorozatban a következő elemzéseket végeztük el:

1. A személyiségfejlesztő csoportok és a kontrollcsoport átlagainak és szórásainak kiszámítása. (18 változó, I. és II. tesztfelvétel)
2. A személyiségfejlesztő csoportok és a kontrollcsoport változásainak vizsgálata és azok összehasonlítása.

#### *IV/3.3.1. Átlagok és szórások*

A személyiségfejlesztő csoportok és a kontrollcsoport I. és II. felvételének átlagértékeit az 1. számú, a szórások értékeit pedig a 2. számú táblázatban adtuk meg. Megjegyezzük, hogy a magasabb pontértékek a P, N, L, A, C, D skálákban nem kedvezőek, az Em, S, ER, ST, ÖF skálákban pedig kedvezőek. A többi skála (E, Im, V, Ex) ebből a szempontból nem minősíthető.

A táblázatokban- az összehasonlíthatóság érdekében - együtt közöljük a Kozéki-féle személyiség-kérdőív és a Zöld-féle jelzőlistás önkép-vizsgálat eredményeit.

Változók	1. csoport n = 12		2. csoport n = 13		3. csoport n = 12		Kontrollcsoport n = 12	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
P	1,50	1,02	2,38	1,92	2,42	2,18	1,92	1,86
E	6,00	7,53	7,46	8,30	7,08	7,96	6,83	6,91
N	6,50	5,00	5,15	4,69	4,83	4,19	5,76	6,14
L	3,91	2,58	3,38	2,30	4,08	2,74	3,47	3,59
Im	5,33	4,91	5,76	5,96	4,42	4,66	4,66	4,72
V	6,33	6,83	6,84	7,15	7,42	7,73	6,29	6,41
Em	8,00	9,00	8,07	9,00	6,25	8,07	7,54	7,79
A	4,91	4,00	4,15	3,38	3,58	2,87	3,96	4,07
S	5,16	6,50	6,61	7,38	6,17	7,29	5,82	5,96
C	3,25	2,25	1,53	0,84	2,83	1,94	2,73	2,56
ER	78,1	82,5	72,4	76,4	81,7	85,9	81,9	82,4
EX	21,2	24,8	22,1	25,2	23,7	27,4	25,9	27,2
ST	17,0	20,5	19,1	23,4	21,2	24,9	22,7	20,1
ÖF	35,1	37,4	33,2	35,9	38,4	41,1	30,9	32,0
DI	57,6	39,1	67,9	53,4	73,8	55,6	67,4	60,0

1. számú táblázat: A személyiségfejlesztő csoportok és a kontrollcsoport átlagai az I. és II. felvételen

Változók	1. csoport n = 12		2. csoport n = 13		3. csoport n = 12		Kontrollcsoport n = 12	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
P	1,38	0,99	1,38	1,04	2,39	2,07	1,68	1,62
E	2,07	2,27	2,92	1,38	1,88	1,33	2,37	2,42
N	2,30	2,37	3,14	1,75	3,16	2,04	2,81	2,97
L	2,06	0,80	1,70	1,03	1,68	1,22	2,14	2,06
Im	2,46	1,78	2,57	1,69	2,81	2,21	2,67	2,71
V	2,28	2,63	3,20	2,11	2,02	1,75	2,42	2,73
Em	1,11	0,52	0,74	0,71	2,18	1,42	1,94	1,98
A	1,79	1,59	2,64	1,21	2,47	1,44	2,21	2,42
S	2,22	1,65	1,85	1,23	2,47	1,79	2,56	2,48
C	1,56	1,21	2,41	1,01	2,37	1,40	1,89	1,91
ER	14,3	13,7	13,5	12,9	14,9	14,5	19,1	15,4
EX	7,9	6,6	8,8	7,1	7,9	7,3	8,7	8,1
ST	6,7	5,3	6,8	6,1	7,1	5,9	7,2	6,8
ÖF	6,4	5,1	6,9	5,4	7,3	6,2	6,1	4,9
DI	29,7	28,9	31,8	29,3	30,9	31,2	27,4	32,0

2. számú táblázat: A személyiségfejlesztő csoportok és a kontrollcsoport I. és II. felvételének szórás értékei



A táblázatból leolvashatjuk, hogy a személyiségfejlesztő csoportok pozitív változást mutatnak hat (P, N, L, A, S, C) skálában, továbbá jelzik az extroverzió felé tolódást is. Jelentős mértékű az átlag növekedése az E, Em, S skálákban, de növekedtek a V skála értékei is. Pozitív irányú változást jelent a P, N, L, A, C skálák értékeinek csökkenése. A szórások értéke pedig a legtöbb esetben alacsonyabb a II. tesztfelvételnél.

A kontrollcsoport minimális pozitív irányú változást mutat négy (P, Em, S, C) skálában, kis mértékű kedvezőtlen változást pedig három (N, L, A) skálában. Az E, Im, V skálák értékei szintén emelkedtek valamelyest.

#### ***IV/3.3.2. A változások statisztikai vizsgálata***

Vizsgálatunkban az I. és II. tesztfelvételek eredményeit hasonlítottuk össze mindhárom kísérleti csoport és a kontrollcsoport esetében. Az összehasonlítást az egymintás t-próba segítségével végeztük el.

A szignifikancia-vizsgálat eredményét a 3. táblázatban tüntettük fel.

Változók	1. csoport n = 12		2. csoport n = 13		3. csoport n = 12		Kontrollcsoport n = 12	
	t	p	t	p	t	p	t	p
P	1,68	ns	1,59	ns	0,40	ns	0,13	ns
E	2,33	0,05	2,19	0,05	2,29	0,05	0,11	ns
N	2,19	ns	0,94	ns	1,09	ns	-0,44	ns
L	5,75	0,001 !	3,77	0,01	3,80	0,01	-0,20	ns
Im	0,81	ns	0,42	ns	0,38	ns	0,08	ns
V	0,65	ns	0,52	ns	0,61	ns	0,15	ns
Em	6,66	0,001 !	4,72	0,001 !	4,44	0,001 !	0,44	ns
A	1,98	ns	2,29	0,05	1,71	ns	-0,16	ns
S	2,81	0,02	2,20	0,05	2,17	ns	0,19	ns
C	2,36	0,05	2,46	0,05	2,20	0,05	-0,31	ns
ER	1,11	ns	1,20	ns	1,00	ns	0,11	ns
EX	1,89	ns	1,57	ns	1,75	ns	0,55	ns
ST	2,28	0,05	2,44	0,05	2,17	ns	-1,32	ns
ÖF	1,56	ns	1,82	ns	1,51	ns	0,77	ns
DI	2,21	0,05	1,78	ns	2,02	ns	0,80	ns

3. táblázat: A változások szignifikanciája a személyiségfejlesztő csoportokban és a kontrollcsoportban

A személyiségfejlesztő csoportokat vizsgálva azt látjuk, hogy a csoportfoglalkozások kezdetekor és befejezésekor felvett adatok különbségei a fejlesztendő változók (Em, A, S) többségében szignifikánsak. A 15-ből 7 változó esetén a kívánt irányban igaz a változás. Ebből 1 ezrelékes szinten 4 változás (L, Em), 1 százalékos szinten 2 változás (L), 2 százalékos szinten 1 változás (S), 5 százalékos szinten pedig 8 változás (E, A, S, C) szignifikáns.

Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy a hipotézisünkben megfogalmazott változási tartalmak közül valóban az önkép pozitívabbá válása, az empátiakészség fejlődése és a szorongás csökkenése a legfontosabbak. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy a személyiségfejlesztő csoportok az extroverziós tendencia növekedését eredményezik a személyiségben, de nem hatnak mérhető módon az impulzivitásra, a pszichoticitásra. Az önértékelés növekedését jelzi a stabilitás és a belső kontroll szintjének emelkedése. Az L változó magas szintű szignifikanciája a személyiség kongruensebbé válásának a jele. Vizsgálatunk tehát igazolta a hipotézisben megfogalmazott feltételezéseket abban az értelemben is, hogy a személyiségfejlesztés eredményessége kimutatható.

A kontrollcsoport alig változott, s a minimális változások is hol pozitív (P, Em, S, C), hol negatív (N, L, A) irányúak. A személyiségfejlesztő csoportok és a kontrollcsoport I. felvételeit összehasonlítva, statisztikai próbákkal (F-próba) különbséget nem tudtunk kimutatni: a négy csoport egyazon hallgató-mintába tartozik. Ez a kontroll érvényességét igazolta.

Mindhárom személyiségfejlesztő csoportban ZÖLD (1985) már említett módszerével az önkép négy faktorát vizsgáltuk:

- értékelés (ER),
- extroverzió (EX),
- stabilitás (ST),
- összeférhetőség (ÖF).

Leginkább arra voltunk kíváncsiak, hogy a személyiségfejlesztő csoportban átéltek hatására növekszik-e a személyiség *stabilitása* és *összeférhetősége*. A stabilitás tartalmában közel áll a Kozéki-féle személyiségteszt kiegyensúlyozatlanság (N), feszültség (A), magabiztosság (S) skáláinak tartalmához, az összeférhetőség pedig érinti a keménység (P), a szociális komformitás (L) és az empátia (E) kérdéskörét.

A csoportok átlagértékei mindkét felvételben, mind a négy változó esetén pozitívabbakká váltak. A változások azonban csak a stabilitás (ST) esetében szignifikánsak az 1. és 2. csoportban ( $p < 0,05$ ), továbbá az önkép-énideál diszkrepancia esetében (DI) az 1. csoportban ( $p < 0,05$ ). A diszkrepancia a másik két csoportban is kedvezően változott: az önkép és énídeál távolsága tendenciaszerűen csökkent.

A kontrollcsoport nem vagy alig változott, a személyiségfejlesztő csoportokban pedig a személyek érzelmileg stabilabbnak és összeférhetőbbnek tartják magukat, és önképük extrovertáltabbá vált.

A négy faktor közül az értékelés mutat legkevésbé módosulást ( $t=1,11$ ;  $1,20$ ;  $1,00$ ). Véleményünk szerint ez a különböző értékkorientációkhoz való ragaszkodás jele, vagy képesség és kompetencia kérdése. Az önértékelés faktorát - a kutatás során szerzett tapasztalataink alapján -

korántsem tartjuk olyan koherensnek, amely indokoltá tehetné egy kategóriakénti értelmezését. Az ide tartozó itemek értelmezésében és a kapott adatok elemzésekor igen sok nehézség adódott.

A faktorok szerint történő vizsgálat mellett részletes, az egyes tulajdonságok mentén haladó elemzést is végeztünk. Az I. és II. felvétel között átlagosan 27 tulajdonság jelölése változott meg a 72 közül. Leggyakrabban a „feszült”, „zárkózott”, „gátlásos”, „szélsőséges”, „előítéletektől-mentes” tulajdonságok jelölése változott a II. felvételben, pozitív irányban.

A fentiek alapján elmondhatjuk, hogy személyiségfejlesztő csoportjaink növelik a tanítójelöltek kongruenciáját és empátiáját, csökkentik a hallgatók szorongásszintjét, növelik érzelmi stabilitásukat, továbbá az extroverziós tendencia növekedését eredményezik a személyiségben.

Az önkép pozitív irányú változása a fejlesztő csoport facilitáló klímája és a csoporttagok által biztosított számtalan visszacsatolási lehetőség következménye. Az önkép pozitív irányú elmozdulása arra motiválhatja a személyt, hogy új és újabb viselkedésmódokkal próbálkozzék. Ezek megszilárdulása esetén változik a viselkedés, és változhat - tartósan - a személyiség.

#### IV/3.3.3. Az empátia, kongruencia és elfogadás vizsgálata

A hallgatók a személyiségfejlesztő csoportfoglalkozások kezdetekor és befejezésekor a kapcsolati kérdőívet is kitöltötték. A két felvételt abból a célból készítettük, hogy az attitűdök változásait - a kapcsolat megtapasztalásának hatására - megvizsgálhassuk. Az alábbi táblázatok eredményeinket mutatják:

Változó	I. felvétel	II. felvétel
Empátia	12,28	20,57
Kongruencia	14,14	18,71
Elfogadás	10,42	13,85

*Megjegyzés: A változók elméleti tartománya: 0-28.*

4. táblázat: A kapcsolati változók átlagértékei

n = 37	Változó	r	szignifikancia p <
	Empátia	0,56	0,001
	Kongruencia	0,48	0,01
	Elfogadás	0,31	0,1

5. táblázat: Az I. és II. felvételek összefüggései

Az eredményekből láthatjuk, hogy a terapeuta-facilitátor-változók percepciója mindhárom változó esetében jelentősen módosult.

Legjelentősebben az empátia percepciója változott meg a kapcsolat megtapasztalása következtében. A változók teszt-reteszt korrelációi az empátia esetében 0,001 mértékű, a kongruencia esetében 0,01 mértékű szignifikanciát mutatnak. Az elfogadás esetében tapasztalt lényegesen kevésbé szoros kapcsolatot azzal magyarázzuk, hogy a tanítójelöltek személyiségfejlesztő csoportjaiban a tanár-diák kapcsolat hagyományos felfogása nehezíti a hallgatók számára a tanár általi elfogadhatóságuk tételezését. A tanári és a csoportvezetői szerep bizonyos tekintetben eltérő attitűdjei - a tanár minősítő, a csoportvezető elfogadó - éreztetik hatásukat. Különösen jól mutatják ezt a jelenséget a következő itemekre adott válaszok feltűnően alacsony átlagai:

3. item: Bármit mondhatok vagy tehetek, érzései nem változnak irányomban (5, 7).

13. item: Velem kapcsolatos érzései nem attól függnék, hogy én miként érzek vele szemben (7, 10).

21. item: Mély rokonszenvet mutat irányomban (3, 8).

Úgy tűnik, hogy nem túl szerencsés olyan hallgatók személyiségfejlesztő csoportjait vezetni, akikkel korábban tanári minőségben dolgoztunk együtt, mint ahogy ez jelen esetben is történt. Valamennyi csoporttag számára nevelésméleti szemináriumot vezettem a személyiségfejlesztő csoportok kezdetét megelőző szemeszterben.

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a korábbi együtt dolgozásnak pozitív következménye is van, miszerint a személyes megismerés - tapasztalataink szerint - növeli a hallgatók önismeretre motiváltságát, s ez jelentősen csökkenti a csoportban az ellenállások számát és szintjét. Természetesen ez csak abban az esetben áll fenn, ha a tanári és

csoportvezetői szerepteljesítés diszkrepanciája a lehető legkisebb. A két szerep különbözősége - azonosságai mellett - azonban olyan tény, amivel számolnunk kell.

#### ***IV/3.3.4. Az önexploráció és a verbalizáció becslése***

Vizsgálatunkban az „önexploráció” és a „verbalizáció” fogalmi - amelyekkel a III/1.5. fejezetben már találkoztunk - kutatási szempontból minden facilitátor és kliens interakciós egységre vonatkoztathatók - s így egy-egy skála-pontértéket kapnak, (lásd:    oldal) - függetlenül attól, hogy a színvonaluk milyen.

#### **A hallgató megnyilatkozása és a rákövetkező csoportvezetői válasz értékelése**

Az interakciós egységeket önexploráció és verbalizáció szempontjából vizsgáltuk. Ezek becslését - a IV/2.3. fejezetekben ismertetett skálák segítségével - független terapeuta-facilitátorok végezték el (3 fő). A becslések átlagait a szövegrészek utáni zárójelben adtuk meg. A skálák a 0-7 tartományban mérnek.

Az alábbiakban bemutatok néhány interakciós egységet. Az első két idézet az I. csoport 3. ülésének anyagából való:

*Hallgató:* Hat képet hoztam magammal. Ezen az anyám, a nevelőapám és a féltestvérem van. Ezen az anyám szülei. Itt meg az apám



testvérei. Nem tudom, valahogy én egyik képen sem vagyok rajta, azt hiszem azért, mert én csináltam őket. (2,33p)

*Csoportvezető:* Nem találtál egy olyan képet sem, ahol te is rajta vagy a családi fényképen. (4p)

\* \* \*

*Hallgató:* Most ideges vagyok, mert az edzőnk ma reggel szolt, hogy Debrecenbe kell mennünk edzőmérkőzésre, én pedig már programot szerveztem a hétvégére. A húgom szalagavatója lesz, és nagyon szeretnék ott lenni. De az edzőnk azt mondta, hogy mindenkinek menni kell. (3 p)

*Csoportvezető:* Szeretnél nemet mondani az edzőnek, de félsz a következményektől. (4,25 p)

### **Következő kivágásunk a III. csoport 23. ülésének részlete:**

*Hallgató:* Mióta megnyertem a kareoki-versenyt, azóta nagyon zajlik az élet körülöttem. Szombaton lementem a lemezklubba, és megismerkedtem a diszkós pasival. Úgy érzem, kölcsönösen tetszünk egymásnak. Csakhogy van egy kis bökkenő: a pasinak felesége és gyereke van. (3 p)

*Csoportvezető:* Szeretnéd is ezt a kapcsolatot, meg nem is. (4,66 p)

\* \* \*

*Hallgató:* Elég rossz a kedvem, mert tegnap este összevesztünk a barátnőmmel. Én nem tudom, mi van vele mostanában, de mióta ez az új fiúja van, azóta egyáltalán rám sem néz. (3,33 p)

*Csoportvezető:* Úgy érzed, elveszi ez a fiú tőled a barátnődet. (5,33 p)

### **Az adott csoportvezetői megnyilvánulás és az azt követő hallgatói válasz elemzése**

A facilitátor-válasz „jóságát” a rákövetkező kliens-válaszból láthatjuk. Ez tulajdonképpen a tükrözésnek, a fenomenológiai hipotézis-tesztelésnek a próbája. Ennek megragadására a következő módon tettem kísérletet. Hat csoportülés átiratából olyan részleteket emeltem ki, amelyekben egy csoportvezetői megnyilvánulás és az azt követő hallgató-válasz szerepel. Három független terapeuta-facilitátor értékelte a csoportvezető válaszában a jóságot aszerint, hogy a csoporttag hogyan reagált azokra. Tízfokú értékelő skálát használtunk, melynek végpontjai a következők:

- 0 pont: A csoporttag elutasítja a felkínált tartalmat, a beszélgetés megszakad.
- 10 pont: A csoporttag ráismerésszerű („ahá”) élménnyel fogadja el a felkínált tartalmat, a beszélgetés mélyül.

Az alábbiakban a becslések átlaga szerint növekvő sorrendben néhány részletet mutatok be:

*Csoportvezető:* Elfárasztott téged ez a sok feladat.

*Hallgató:* Igen.

(3,33 p)

\* \* \*

*Csoportvezető:* Dühös lettél Ágira, amiért kérdés nélkül felvette a ruhádat.

*Hallgató:* Igen, ráadásul nem először fordult elő.

(3,66 p)

\* \* \*

*Csoportvezető:* Ha valami nem sikerül, úgy érzed, annak te vagy az oka.

*Hallgató:* Igen, én állandóan csak bénázok.

(6 p)

\* \* \*

*Csoportvezető:* Szóval mostanában olyan dolgok történnek veled,  
amelyek elgondolkodtatnak téged, mi fontos és mi nem.

*Hallgató:* Igen, teljesen elbizonytalanodtam. Azt hiszem, újra kell  
gondolnom, mi is a legfontosabb a számomra.

(8 p)

\* \* \*

*Csoportvezető:* Szóval ha már teljesen kimerít téged az, hogy helytállj  
anyagként is és főiskolai hallgatóként is, akkor megbetegedsz, hogy  
pihenhess egy kicsit.

*Hallgató:* Hát nem is tudom ... Talán tényleg csak akkor pihenhetek, ha beteg vagyok. (7,33 p)

*Csoportvezető:* Ha beteg vagy, akkor majd csak segít valaki.

*Hallgató:* Így van. Olyankor az anyukám hoz ebédet, a férjem pedig vigyáz a gyerekekre. (7,33 p)

*Csoportvezető:* Betegnek kell lenned ahhoz, hogy segítséget kapj.

*Hallgató:* Igen, azt hiszem, ez így van. Ez a legegyszerűbb, hogy egy kicsit összeszedjem magam. (8 p)

*Csoportvezető:* Nem könnyű segítséget kérned.

*Hallgató:* Hát nem. Elvárják tőlem, hogy mindenben helytálljak. Hiszen én akartam családayaként főiskolás lenni. (8 p)

*Csoportvezető:* Fontos neked a család is, meg a tanulás is.

*Hallgató:* Igen, de nagyon megterhelő is. Néha már úgy érzem, nem bírom tovább. A férjem pedig nem segít, mert ő nem akarta, hogy tanuljak. (8,66 p)

*Csoportvezető:* Szeretnéd, hogy a férjed elfogadja, hogy neked fontos ez a főiskola.

*Hallgató:* Igen, nem szeretném elveszíteni se a férjemet, se a főiskolát. Valahogy ezt kellene összehoznom. (9,33 p)

### **Teljes csoportülések nyomon követése**

Valamennyi vizsgált csoportban két-két teljes ülés anyagát felvettük magnetofonra. Az első felvételek a 3., a második felvételek a 23. csoportülésen készültek. Célunk az önexploráció és a verbalizáció szintje változásának nyomon követése volt. A csoportülések anyagát három

független becslő értékelte interakciós egységenként. Feladatuk az egyes csoporttag és a csoportvezető - sorszámokkal ellátott - valamennyi közlésének a Tringer-Pintér-féle becslőskálával történő értékelése volt. Az ülések 88, 92, 83, 105, 91, 87 interakciós egységből álltak.

Az alábbi táblázatok az önexplorációs és a verbalizációs pontszámok átlagértékét mutatja:

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Átlag
3. ülés	3,2	2,7	2,6	2,8
23. ülés	4,9	4,7	4,4	4,8

6. táblázat: Az önexploráció pontszámainak átlagai

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Átlag
3. ülés	4,1	3,9	3,4	3,8
23. ülés	5,2	4,7	4,4	4,8

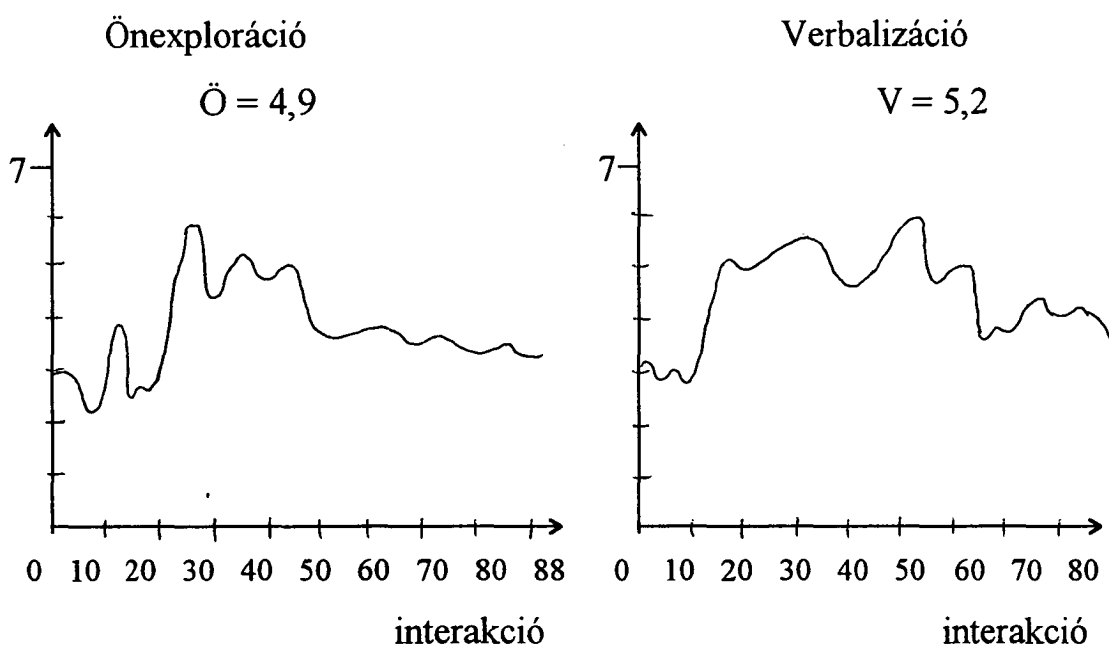
7. táblázat: A verbalizációs pontszámok átlagai

A csoportok átlagai a verbalizáció emelkedését mutatják a két csoportülés között. Ez az önészlelés finomodásának és mélyülésének a következménye. A csoportülések kezdő bejelentkező körei a csoportfolyamat előrehaladtával egyre differenciáltabb önexplorációs

szintről való indulást tesznek lehetővé, amely a verbalizáció magasabb szintjét vonhatja maga után.

Az átlagok grafikus ábrázolásával a következő ábrákat nyertük az 1. csoport 23. ülésével kapcsolatban:

#### 1. csoport 23. csoportülés



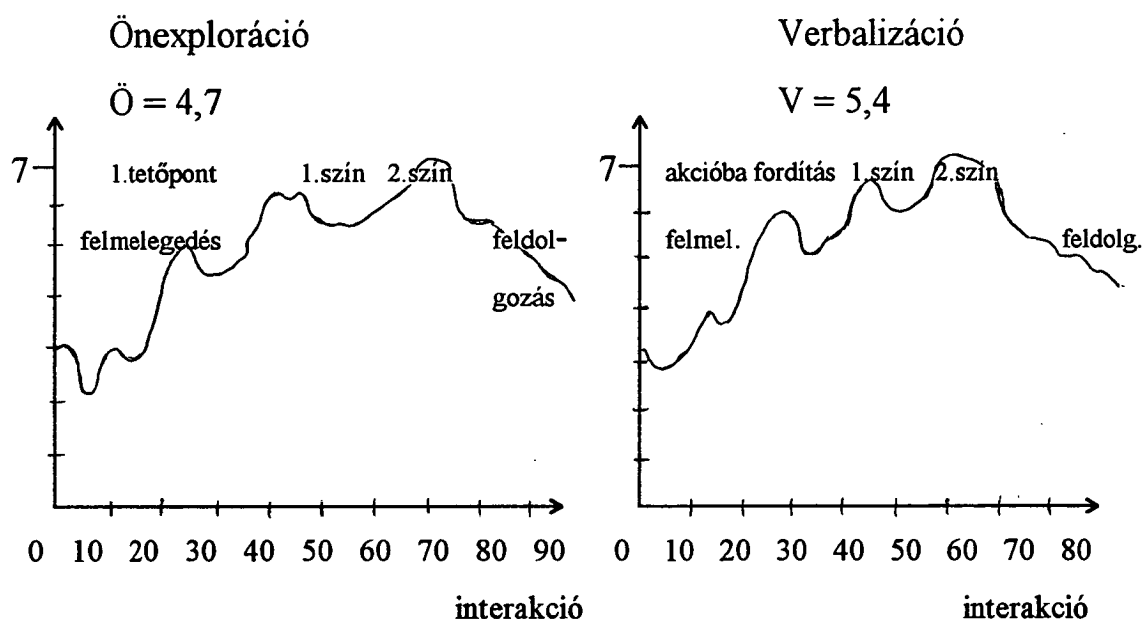
2. ábra: Az önexploráció és a verbalizáció szintjének változása

Az ábrán nyomon követhetjük a verbalizáció egy csoportülésen belüli változásait. A csoportülés kezdetekor alacsonyabb szintről induló önexploráció és verbalizáció az ülés második negyedében éri el tetőpontját, majd enyhén csökken. Ezt a fokozatos felmelegedéssel, a beszélgetés mélyülésével, illetve a fáradással magyarázhatjuk. Amennyiben a csoporttagok közül valaki, vagy több csoporttag is felmelegedett pszichodramatikus játékra, akkor itt, ezen a tetőponton kell

akcióba fordítani az aktuális témát. A protagonista játékot tartalmazó ülések elemzésénél verbalizációként a csoportvezető duplázásait minősítjük. Ebben az esetben a játékon belül mind az önexploráció, mind a verbalizáció újabb tetőpontot vagy tetőpontokat érhet el, attól függően, hogy a pszichodramatikus spirálnak hány szintjét járják végig a játékos és a vezető.

Az alábbi ábrán ezt az esetet is bemutatjuk grafikusan (2. csoport, 23. ülés):

### 2. csoport 23. csoportülés



3. ábra: Az önexploráció és a verbalizáció szintjének változása  
protagonista játék esetén

Az ábrákról láthatjuk, hogy az önexploráció és a verbalizáció között összefüggés van. Pintér (1992) kandidátusi értekezésében

korrelációs vizsgálattal is bizonyította azt az összefüggést, miszerint a két változó közötti kapcsolatot a *verbalizáció önexplorációra történő kifejezettebb hatása* jellemzi.

#### ***IV/3.3.5. A hallgatók katamnesztikus kérdőívének értékelése***

A katamnesztikus vizsgálatra a személyiségfejlesztő csoportok befejezése után öt hónappal került sor a már ismertetett kérdőív segítségével. A hallgatókat tanulócsoportonként személyesen kerestem fel, és kértem meg őket a kérdőív kitöltésére.

A katamnesztikus kérdőívek 84 %-a érkezett vissza, amely igen jó arány. Több kérdőívre - örömmre - hosszabb szöveges vélemények is érkeztek, amelyekre a következő fejezetben térünk ki.

Eredményeinket az alábbi táblázatban foglaljuk össze:

Elégedettség	Átlag	Szórás
Az önismeret fejlődése	1,00	0,64
A belső, személyes problémák változása	0,66	0,43
A környezethez való alkalmazkodás változása	0,87	0,73
Interperszonális készségek fejlődése	1,37	0,82
Saját aktivitás	1,04	0,29
Csoportvezető aktivitása	1,87	0,34

Megjegyzés: Az elméleti maximális érték 4.

8. táblázat: A csoporttagok elégedettsége



Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók öt hónappal a személyiségfejlesztő csoport befejezése után egyértelműen interperszonális készségeik fejlődésével a legelégedettebbek. Ez összecseng a személyiség-kérdőív eredményeivel, miszerint éppen azokban a skálákban kiugróan magasan szignifikánsak a mutatók, amelyek a személyiség interperszonális jellegű készségeit, tulajdonságait (Em, L) hordozzák magukban. Ez megerősíti a II.1. hipotézisünket, miszerint a csoporttagok változásának személyiségtesztekkel nyert eredményei hasonlóak a csoporttagok közvetlen változásukkal, fejlődésükkel kapcsolatos észleléseihez.

A hallgatók egyöntetűen pozitívan értékelték a személyiségfejlesztő csoportok hatékonyságát. Negatív előjelű pontszámot egyetlen hallgató sem adott az értékeléskor. Ugyanakkor az átlagpontok azt is jól mutatják, hogy a belső, személyes problémák oldódásában kevésbé hatékonynak tartják a csoportmunkát. Úgy véljük, hogy ennek elsősorban az a fő oka - ami tulajdonképpen el is fogadható -, hogy az önismereti munka mégiscsak egy képzés keretében folyik, s ez bizonyos értelemben a határokat is megszabja (pl. időkeretek, ismertség, csoportvezető stb.) a tartalmi munka számára is.

#### ***IV/3.4. A hallgatók utólagos írásbeli véleményei***

Ebben a fejezetben a tanítójelöltek maguk vallanak az önismereti csoportban megtapasztalt élményeikről s azok rájuk gyakorolt hatásairól. A véleményeket a katamnesztikus kérdőívekkel együtt kaptam meg. Az

idézetekhez szándékosan nem fűzök magyarázatot, azok önmagukért beszélnek.

1. *„Számomra a csoport az önismerethez és mások megismeréséhez vezető utat jelentette. Kialakult bennem az a törekvés, hogy megszerezsem a szokatlan, ismeretlen dolgok, helyzetek tolerálására való képességet.”*
2. *„Az önismereti csoportban megtanultam: számomra létfontosságú, hogy elfogadjam önmagam. Segítséget kaptam abban, hogy mindezt hogyan tegyem. Rájöttem, hogyan tehetem jobbá a közérzetemet érzéseim megfogalmazásával, a másság elfogadásával, a címkézés mellőzésével, szabadságom átélésével. Világossá vált bennem, hogy tanítanom kell.”*
3. *„Ez a csoport nekem egy másfajta szemléletet, értékrendet (elfogadás, nem olyan vagyok, mint amilyennek mások látnak) adott. Megmutattam, hogy az őszinteség, nyíltság hosszú távon is biztosabb és nem kegyetlenebb, mint a bájolgas egymás előtt, és ez engem nem tesz védtelenné, kiszolgáltatottá. Támpontot adott ahhoz, hogy másokkal hogyan lehetek elfogadóbb, őszintébb, emberibb. Módszereket kaptam a jó, hatékony tanítói munkához.”*
4. *„A csoportfoglalkozásokon megtanultam, hogy vannak helyzetek, amikor a szavak nem használnak, csak a csend és a néma üzenetek. Rájöttem, hogy ha valamit akarok, és mégsem teszem, csak én vagyok érte a felelős. Én irányítom az életemet. Megértettem, mennyire*

*fontos, hogy valakit el tudjak fogadni olyannak, amilyen, és ne akarjam megváltoztatni azért, mert úgy neki jobb lenne.”*

5. *„Az önismereti csoport számomra segítséget és tapasztalást jelentett önmagam és az érzéseim vállalásához. Türelmesebb vagyok az emberekkel. Nem hagyom a rossz érzéseket, konfliktusokat megoldatlanul. Megpróbálok arra is odafigyelni, hogy mi jó a másoknak. A csoport óta többre becsülöm az embereket. Hiszek abban, hogy meg tudják oldani a problémáikat, és képesek önmagukhoz méltó életet élni. Elfogadom azt, hogy nem mindenkinek tudok és akarok segíteni. Nem erőszakolom rá magam mindenkire. Jobban viselem a kudarcot. Úgy érzem, a lelkemben erősebb lettem. Hiszek abban, hogy egészséges gyerekekből lehet egészséges felnőtteket nevelni. Megerősítést kaptam, hogy alkalmas vagyok a tanítói pályára, és most már nem ijedek meg ettől a feladattól, hanem szívesen nézek elébe.”*

6. *„A csoport nyitottságot adott nekem mások problémáival szemben. Másképp hallgatok, vitatkozok, fogalmazok. Belekerültem egy folyamatba, mely során változok. Nyugodtabb vagyok az elképzelt tanító-szerepemmel kapcsolatban.”*

7. *„Számomra az önismereti csoport bizonyosságot adott abban, hogy segítségre szorulok, és hogy képes vagyok segíteni. Nőtt az önbizalmam, önértékelésem - csökkent a kishitűségem. Tanító leszek.”*

8. *„A csoportbeli tapasztalatok megmutatták nekem, hogy másoknak is vannak hasonló problémái, mint nekem. Végre tudtam beszélni*

*magamról, és ez jó volt nekem is és a többieknek is. Biztos, hogy tanítani fogok.”*

9. *„Ez a csoport megízleltette velem a változás kínjait és örömét.”*

10. *„A csoportban szeretetet, törődést, figyelmet kaptam a többiektől. Visszajelzést kaptam arról, milyennek látnak, milyen vagyok a kapcsolataimban. Mélyült bennem a szabadság értéke.”*

11. *„Az önismereti csoport óta kevésbé hibáztatok másokat saját problémáim miatt. Elnézőbb vagyok önmagammal szemben. Nyugodtabban élem az életemet, nem hagyok lehetőséget magamnak, hogy sajnáljam önmagamat. Némileg határozottabb lettem, jobban merek szerepelni. Nem hátrálok meg annyira a feladatok elől, mint régebben. Bátrabban vállalkozom.”*

12. *„Úgy érzem, helyre került az önértékelésem. Tudom, hogy ez vagyok ezen nézőpont szerint, vagy az vagyok azon nézőpont szerint, és az én feladatom eldönteni, melyiket veszem figyelembe. Jobban kintről tudom látni magam egy szituációban, és jobban meg tudom látni, hogy ha valaki mond valamit, mi rejtőzhet mögötte, mi a valódi jelentése.”*

13. *„Megerősítést, biztosabb énképet, önbizalmat adott nekem az önismereti csoport. Segített jobban átélni saját magam. Segítette a problémalátásomat. Tudatosultak a régebbi és újabb keletű konfliktusaim okai és összefüggései.”*

14. *„Nekem ez a csoport segített saját érzéseim, gondolataim világos megfogalmazásában, kimondásában, abban, hogy elfogadjam azt, hogy a világot minden ember a maga szemével látja, s olyannak, ami neki megfelel. Megtanultam, hogy azért, mert a másik ember véleménye eltér az enyémtől, még nem kell kiásni a csatabárdot. Lehet olyan megoldást is találni, ami mindkettőnknek elfogadható.”*
15. *„A csoport óta talán türelmesebb vagyok. Kevesebbet járatom feleslegesen a számat. Nem adom át teljesen magam az indulataimnak. Rendeztem a kapcsolatomat az anyámmal!”*
16. *„Az önismereti csoportban való részvétel óta megnőtt az igényem arra, hogy bizonyos történések felszíne mögé lássak. Azóta állandóan megvizsgálom a dolgokat, hogy mi van mögöttük. Rálátok jobban a másik ember viselkedésének mögöttesére, s ettől a kapcsolataim sokat javultak.”*
17. *„A problémamegoldó-készségem fejlődött, többféle megoldást is el tudok képzelni.”*
18. *„A csoportban megtanultam jobban kezelni a másik emberrel való közelségemet és távolságomat. Közelebb tudok menni a másikhöz, akár az érintésig. Könnyebben fejezem ki az érzéseimet.”*
19. *„A csoport óta jobban át tudom élni más emberek érzéseit, és beleképzelni magam az ő helyzetükbe.”*

20. *„Az emberekhez való viszonyom alapján megváltozott, közelebb kerültem hozzájuk. Jobban átlátom, hogy a körülöttem élők mit, miért, minek csinálnak. Ennek következtében a saját magam teendőit is átlátom, és úgy érzem, nincs szükség szerepjátékra.”*
21. *„Az önismereti csoport felnyitotta bennem azt a kaput, hogy másképpen is lehet gondolkodni egyes dolgokról.”*
22. *„Rájöttem néhány olyan dologra, amire eddig nem is gondoltam. Pl.: mennyire fontos az érintés az emberi kapcsolatokban. Milyen jó őszintén megnyílni, kitörni valakinek. Milyen jó, ha csak meghallgatnak. Milyen jó, amikor mást csöndben meghallgatok, és utána azt mondja: olyan jó, hogy el tudtam mondani neked.”*
23. *„A csoportban döbbsentem rá, hogy a szüleim iránt mit is érzek. Ezt egészen addig nem tudtam.”*
24. *„Az önismereti csoportban rájöttem, hogy néhány problémám megegyezik másokéval, és miután ők elmondták, könnyebbnek találtam a saját gondomat. Megnyugtató, hogy nemcsak én érzek így.”*
25. *„Azt hiszem, megtanultam szembenézni önmagammal. Megtanultam, hogy milyen más hatása van annak a másik emberre, ha a véleményemet úgy közlöm vele, mint a szubjektív érzéseimet.”*
26. *„Mások elfogadására és toleranciára ösztönöz mindaz, amit a beszélgetések során hallottam.”*

27. „Sok olyan dolgot megtudtam a csoporttársaim érzéseiről, belső világáról, amit más körülmények között képtelenség lett volna. Szerintem egy kicsit mindenki közelebb került hozzám. Nem biztos, hogy mindenkit jobban kedvelek, mindenki a legjobb barátom lett ezek után, de szerintem nem ez a lényeg, hanem hogy megtanultam jobban elfogadni másokat olyannak, amilyenek. Így talán jobban megértem őket, és megpróbálom elfogadni őket olyan reakciókkal együtt, amelyek eddig idegesítőek, antipatikusak voltak számomra.”

Az idézetek összességükben nagyon pozitívak, szinte túl szépek. A hatás oka véleményem szerint kettős: egyrészt a véleményekben a hallgatók szelektíven inkább a pozitívumokra fókuszáltak, s a személyiségfejlesztő, önismereti csoportok pozitív hatásait emelték ki. Másrészt a vélemények összecsengenek az előző fejezetben bemutatott változási eredményekkel, vagyis a tényleges személyiségfejlődést tükrözik.

## V. ÖSSZEGZÉS - KITEKINTÉS

Értekezésemben a tanítóképzésben általam alkalmazott csoportos személyiségfejlesztő módszereket mutattam be, és ismertettem a személyiségfejlesztő csoportok hatékonysági vizsgálatának módjait és eredményeit.

Fő hipotézisem az volt, hogy a személyközpontú megközelítés és a pszichodráma alapértékei és módszerei sikeresen alkalmazhatók a tanítójelöltek személyiségének fejlesztésében, különös tekintettel a hallgatók önexplorációs és empátiás készségének növekedésére, önképük pozitív változására és interaktív cselekvési kompetenciájuk fejlődésére.

Dolgozatomban kísérletet tettem arra, hogy az említett két személyiségfejlesztő módszer integratív alkalmazásának lehetőségességét és indokoltságát bizonyítsam. A két módszer együttes használatát emberfelfogásuk és attitűdbeli alapértékeik azonossága teszi lehetővé. Mind a személyközpontú megközelítés, mind a pszichodráma emberképének legfontosabb eleme az ember önaktualizáló képessége, és az az álláspont, hogy az egyes embert mindig a másokkal való kölcsönös kapcsolatai határozzák meg. Vagyis mindkét módszer interperszonális jellegű személyiségelméleten alapul.

Az attitűdbeli alapértékek tekintetében is teljes megfelelést találtunk a személyközpontú megközelítés és a pszichodráma között. Mindkét módszer a csoportvezető által megteremtett facilitáló csoportklímát tartja a fejlődés legfontosabb meghatározójának, melyet az alapfeltételek - kongruencia, empátia, feltétel nélküli elfogadás - jelenléte



biztosít. A fejlesztő hatás legfontosabb tényezőjének tehát mindkét módszer a kapcsolatot tartja, melyet találkozás-konceptiójukban fogalmaznak meg. Továbbá mindkét módszer a „találkozásra” való képesség kialakítását tartja egyik fontos céljának.

A tartós viselkedés- és személyiségváltozás létrejöttéhez mindkét módszer az önkép pozitív irányú változását tekinti a fejlődés közbülső céljának, s ezt egyaránt az önexploráció differenciáltabbá válásától várják, bár azt különböző úton kísérlik meg elérni. A személyközpontú megközelítés az empatis verbalizációval, a pszichodráma pedig a duplázással segíti a csoporttagok önfeltárásának mélyülését. Mind a verbalizáció, mind a duplázás esetében a csoportvezető és a többi csoporttag tulajdonképpen „segéd-tudattalan” és „helyettes információ-feldolgozó” funkciót teljesítenek.

Láthatjuk tehát, hogy a személyközpontú megközelítés és a pszichodráma integratív alkalmazásának alapjául a két módszer filozófiai antropológiai és axiológiai, továbbá hatásmechanizmusbeli azonosságai és hasonlóságai szolgálnak.

A személyiségfejlesztő csoportok hatékonysági vizsgálatának eredményeit a 117. oldalon megfogalmazott hipotézisek szerint haladva foglalom össze:

I. hipotézisem a személyközpontú megközelítés és a pszichodráma integratív alkalmazása hatékonyságára vonatkozott:

*„A személyközpontú megközelítés és a pszichodráma integratív alkalmazása a pedagógusjelöltek személyiségfejlesztésében hatékony személyiségfejlesztő eljárás.*

*1. A személyiségfejlesztés eredményessége kimutatható.*

2. A változás konkrét tartalmi közül a legfontosabbak:

- az önkép pozitívabbá válása,
- az önexplorációs készség fejlődése,
- az empátiakészség fejlődése,
- a szorongás csökkenése.”

A személyiségfejlesztő csoportok kutatásunk eredményei szerint - 15 vizsgált változó alapján - fejlődést mutattak. Ezt két csoportban 7 változó esetén, egy csoportban 4 változó esetén szignifikánsnak találtuk, míg a kontrollcsoportban nem történt figyelemre méltó változás. A változás konkrét tartalmi közül legfontosabbaknak tartott tényezőknél pedig kifejezetten magas szintű szignifikanciát mutattunk ki az Em és L faktorok esetében.

A változás konkrét tartalmait illetően a személyiségfejlesztő csoportok tagjai a következő fejlődést mutatják:

- A tanítójelöltek *empátiakészsége* jelentős mértékben nőtt (Em,  $p < 0,0001$ ).
- A hallgatók *önészlelése, kongruenciája, belső kontrollja* finomodott, fejlődött (L,  $p < 0,001$  és  $0,01$ , C,  $p < 0,05$ ).
- A tanítójelöltek *önképe* pozitívabbá vált, különösen önmaguk stabilitásának észlelése szempontjából (S,  $p < 0,02$  és  $0,05$ , ST,  $p < 0,05$ ). Önkép-énideál távolságuk csökkent, bár nem minden csoportban mutat az eredmény szignifikanciát.
- A hallgatók *szorongása* kismértékben csökkent, kevésbé érzik magukat feszültnek és kiegyensúlyozatlannak. Az eredmények csak egy csoportnál mutattak (A,  $p < 0,05$ ) szignifikanciát, de a t-értékek a másik két csoportban is összefüggésre utalnak.

A fenti változásokra a katamnesztikus jellegű adatokból és írásbeli véleményekből ugyanígy következtethetünk. A tanítójelöltek a személyiségfejlesztő csoportban történtek hatására tehát kimutatható és jelentős mértékben változtak, fejlődtek. Önmagukat nagyobb mértékben fogadják el, értékesebbnek és stabilabbnak érzik magukat, megértőbbek és elfogadóbbak lettek a másik ember különbözősége iránt.

Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy I. hipotézisem a személyközpontú megközelítés és a pszichodráma integratív alkalmazásának hatékonyságáról egyértelműen beigazolódott.

II. hipotézisem a személyiségfejlesztő tevékenység egyes változói közötti összefüggésekre és azok kimutathatóságára vonatkozott. Ezzel kapcsolatban a következőket találtuk igaznak:

- A hatékonysági vizsgálat eredményei összhangban állnak a katamnesztikus vizsgálat eredményeivel. A tanítójelöltek változással, fejlődéssel kapcsolatos észlelései és a személyiségtesztek elemzéséből nyert adatok tendenciájukban megegyeznek. A tanítójelöltek megnyilatkozásai és a mérések eredményei is hatékonnak minősítik a személyiségfejlesztő csoportokban folyó munkát (II.1. feltevés).
- A verbalizáció és önexploráció mint folyamatváltozók közötti kapcsolatot a becselő skálázás módszerével sikerült kimutatnom (II.2. feltevés). A verbalizáció szintjének növekedése maga után vonja az önexploráció szintjének növekedését, a differenciáltabb önexploráció pedig a verbalizáció magasabb szintjét vonja maga után.

- A rogersi terapeuta-változók összefüggéseit a kapcsolati kérdőív segítségével vizsgáltam. Az adatok elemzése bebizonyította, hogy a terapeuta-facilitátor változók percepciója mindhárom változó esetében jelentősen módosult a pozitív irányba, s változásuk összefügg egymással (II.3. feltevés).
- A facilitátor-változók észlelésének pozitív irányú változása összhangban van a hallgatók - személyiség-kérdőívvel mért - önképváltozásának pozitív irányba történő elmozdulásával. Igaz tehát, hogy a csoportvezető attitűdjei (kongruencia, empátia, elfogadás) összefüggést mutatnak a változás, fejlődés intenzitásával (II.4. feltevés).

A személyiségfejlesztő csoportok folyamatváltozói közötti összefüggéseket tehát egyértelműen sikerült kimutatnunk. Mindezek alapján úgy véljük, hogy az értekezés fő hipotézise - miszerint a személyközpontú megközelítés és a pszichodráma integratív használata a pedagógusképzésben hatékony személyiségfejlesztő eljárás - megalapozottnak bizonyult.

Munkám konkrét eredményeit tekintve az általam alkalmazott sajátos módon integrált személyiségfejlesztő módszereket hatékonyak ítélem. Az adekvát módszerekkel végzett személyiségfejlesztő tevékenység a hallgatók növekedését, a viselkedés pozitív irányú változását, a személyiség fejlődését, kompetensebbé válását szolgálja, legyen szó akár az én-kompetencia, akár a szakmai (pedagógusi) kompetencia növekedéséről.

A szándékolt hatás közvetítésében az emberi kapcsolatnak döntő szerepe van. A pozitív változás alapfeltétele a hiteles, empátiás, elfogadó légkör, amelyet a csoporttag észlel az adott kapcsolatban. Munkám során

megbizonyosodtam arról, hogy ezek az alapfeltételek valóban szükségesek a hatékony fejlesztő tevékenységhez. Ugyanakkor a pszichodrámaiban számos olyan többlet-lehetőség kínálkozik, amelyek rendkívüli mértékben növelhetik a változások kiterjedési körét és intenzitását is. A cselekvéssel együtt járó újra-átélés élménye, a „többlet-reáltságban” zajló események megélése, a szerepcserében feltáruló aspektusváltások meg tapasztalása mind olyan változásokat indíthat el a személyiségben, amelyek reménye feltétlenül a pszichodráma alkalmazására ösztönöz bennünket.

Munkám értékének tartom azt, hogy a tanítójelöltek képzésében, személyiségfejlesztésében olyan pontokra helyezi a hangsúlyt, amelyek a pedagógusok napi tevékenységében nélkülözhetetlenek.

*„Statisztikai tény, hogy hazánkban minden hatodik iskolai tanuló esetében korrekciót (vagy terápiát) igénylő személyiségzavarral számolhatunk, így a nevelés intézményeinek felkészületlensége még inkább hangsúlyt kap. A szülők sem tudnak szövetségesek lenni a pedagógiai jellegű magatartás-korrekciós munkában, így a családi életnek a gyermek magatartásában tükröződő zavaraival erre képzetlen pedagógusok kerülnek nap mint nap szembe.”*  
(Bagdy-Telkes, 1990)<sup>62</sup>

Mindezek a jelenségek egyre sürgetőbben hívják fel figyelmünket arra, hogy a pedagógusok számára égetően szükséges egy olyan gyakorlati emberformáló ismeretanyag, amely a pedagógusok önismeretében gyökerezik, és amely lehetővé teszi, hogy nevelőmunkájuk során képesek legyenek használni a hatáskiváltás, befolyásolás, konfliktusfelismerés és -kezelés pszichológiai eszközeit.

Úgy véljük, hogy a pedagógus ezen feladatainak teljesítéséhez is jó alapokat nyújt a személyközpontú megközelítésnek a kapcsolat jelentőségét hangsúlyozó alapelve. A pedagógus valójában mentálhigiénés tevékenysége nem kell, hogy önálló tevékenységi szféra legyen az iskolában. Indirekt módon, elsősorban a nevelési-oktatási folyamatot átható attitűdként, a pedagógus és a diák interakcióiban kell megjelennie. Így a viselkedészavarral küszködő gyermekek stigmatizálás nélküli befolyásolására nyílhat lehetőség. S ezt a feladatot éppen a pedagógusok tudják ellátni legeredményesebben, hiszen a gyermekek fejlődését alapvetően az a szociálpszichológiai mező, az a kapcsolatrendszer határozza meg, ahol mindennapi életüket élik. A pedagógus az, aki természetes eleme a gyermekek szociális mezőjének, s ő az, akin az osztály klímája múlhat.

A tanítóképzésben folytatott személyiségfejlesztő munkám legnagyobb értékének azt tartom, hogy a hallgatók az előbbieken felsorolt feladatok megvalósításához is kapnak némi útravalót. Újabb kutatási témaként kínálkozik számomra a személyiségfejlesztő csoportban részt vett tanítójelöltek végzés utáni tanítói munkájának ilyen szempontú nyomonkövetése.

## JEGYZETEK

1. **Buda B. (1988a):** *Rogers és a személyközpontú irányzat a mai pszichoterápiában.* Magyar Pszichiátriai Társaság Pszichoterápiás Szekció II. Konferencia, Kézirat  
11. oldal
2. **Buda B. (1990):** *A személyiségfejlődés és a személyiségfejlődést szolgáló csoportmódszerek.* In: Személyiségfejlesztés I., Közművelődés Háza, Tatabánya.  
28. oldal
3. **Zöld B. (1987):** *Önképváltozás és csoportpszichoterápia.* Pszichológia, 7.  
483. oldal
4. **Pintér G. (1992):** *A személyközpontú pszichoterápia hatékonyságának vizsgálata.* Kandidátusi disszertáció, Budapest.  
38. oldal
5. **Pintér G. (1992):** *A személyközpontú pszichoterápia hatékonyságának vizsgálata.* Kandidátusi disszertáció, Budapest.  
39. oldal
6. **Pintér G. (1992):** *A személyközpontú pszichoterápia hatékonyságának vizsgálata.* Kandidátusi disszertáció, Budapest.  
41. oldal
7. **Török I. (1990):** *Személyközpontú megközelítésű tréningek tapasztalatai.* In: Személyiségfejlesztés III., Közművelődés Háza, Tatabánya.  
8. oldal

8. **Rogers, C. R. (1964):** *Toward of science of the person*. In: T. W. Wann (Ed.): *Behaviorism and Phenomenology*, Chicago.  
63. oldal
9. **Buda B. (1993):** *Empátia... A beleélés lélektana*. Ego School, Budapest.  
36. oldal
10. **Buda B. (1993):** *Empátia... A beleélés lélektana*. Ego School, Budapest.  
36. oldal
11. **Rogers, C. R. (1980):** *A way of being*. Houghton Mifflin, Boston. 57. oldal
12. **Rogers, C. R. (1988):** *Freedom to learn*. In: *Hogyan lehetnének iskoláink gyermekközpontúak?* Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet, Szeged.  
19. oldal
13. **Tringer, L. (1991):** *A gyógyító beszélgetés*. Magyar Viselkedéstanulmányi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest.  
47. oldal
14. **Pintér G. (1992):** *A személyközpontú pszichoterápia hatékonyságának vizsgálata*. Kandidátusi disszertáció, Budapest.  
48. oldal
15. **Tringer, L. (1991):** *A gyógyító beszélgetés*. Magyar Viselkedéstanulmányi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest.  
118. oldal



16. **Tringer, L. (1991):** *A gyógyító beszélgetés.* Magyar Viselkedés-tanulmányi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest.  
119. oldal
17. **Tringer, L. (1991):** *A gyógyító beszélgetés.* Magyar Viselkedés-tanulmányi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest.  
89. oldal
18. **Wiechardt, D. (1978):** *Zur Erfassung des Selbstkonzepts.* Psychologische Rundschau 4.  
297. oldal
19. **Tringer, L. (1991):** *A gyógyító beszélgetés.* Magyar Viselkedés-tanulmányi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest.  
102. oldal
20. **Tringer, L. (1991):** *A gyógyító beszélgetés.* Magyar Viselkedés-tanulmányi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest,  
104. oldal
21. **Zöld B. (1985):** *A jelzőlistás önképvizsgálat. Elméleti-módszertani megfontolások.* Pszichológia 5., 1.  
46. oldal
22. **Tringer, L. (1991):** *A gyógyító beszélgetés.* Magyar Viselkedés-tanulmányi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest.  
111. oldal
23. **Rogers, C. R. (1980):** *A way of being.* Houghton Mifflin, Boston.  
395. oldal

24. **Rogers, C. R. (1975):** *Az empatikus létezési mód: egy el nem fogadott létmód.* In: Válogatás Carl Rogers műveiből (Szerk.: Pethő É.). Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.  
42. oldal
25. **Honti L. (1989):** *Humanisztikus pszichológia.* In: Humanisztikus pszichológia (Szerk.: Fodor K.). OKK Módszertani Intézet.  
31. oldal
26. **Buda B. (1993):** *Empátia... A beleélés lélektana.* Ego School, Budapest.  
45. oldal
27. **Tringer, L. (1991):** *A gyógyító beszélgetés.* Magyar Viselkedéstanulmányi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest.  
53. oldal
28. **Rogers, C. R. (1961):** *On becoming a person.* Houghton Mifflin, Boston.  
79. oldal
29. **Rogers, C. R. (1981):** *A terápiás kapcsolat: a jelenlegi elméletek és kutatások.* In: Pszichoterápia (Szerk.: Buda B.). Gondolat Kiadó, Budapest.  
189. oldal
30. **Moreno, J. L. (1959):** *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama.* Stuttgart.  
77. oldal
31. **Moreno, J. L. (1959):** *Psychodrama II.* Beacon, New York.  
157. oldal

32. **Zeintlinger, K. E. (1991):** *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése és újrafogalmazása J. L. Moreno után.* HÍD Családsegítő Központ, Nemzeti Egészségvédelmi intézet, Caritas Hungarica, Magyar Pszichiátriai Társaság Pszichohigiénés Egyesülete, Budapest.  
86. oldal
33. **Mérei-Ajkay-Dobos-Erdélyi (1987):** *A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása.* Akadémiai Kiadó, Budapest.  
11. oldal
34. **Mérei-Ajkay-Dobos-Erdélyi (1987):** *A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása.* Akadémiai Kiadó, Budapest.  
25. oldal
35. **Moreno, J. L. (1959):** *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama.* Stuttgart.  
197. oldal
36. **Moreno, J. L. (1959):** *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama.* Stuttgart.  
174. oldal
37. **Leutz, G. (1974):** *Psychodrama.* Berlin, Heidelberg, New York. 145. oldal
38. **Zeintlinger, E. K. (1991):** *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése és újrafogalmazása J. L. Moreno után.* HÍD Családsegítő Központ, Nemzeti Egészségvédelmi Intézet, Caritas Hungarica, Magyar Pszichiátriai Társaság Pszichohigiénés Egyesület, Budapest.  
86. Oldal

39. **Moreno, J. L. (1959):** *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama*. Stuttgart.  
294. oldal
40. **Moreno, J. L. (1967):** *Die Grundlagen der Soziometrie*. Köln und Opladen.  
108. oldal
41. **Mérei-Ajkay-Dobos-Erdélyi (1987):** *A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása*. Akadémiai Kiadó, Budapest,  
26. oldal
42. **Kisker, K. P. (1979):** *Phänomenologie der Intersubjektivität*. In: C. F. Graumann (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie, Band 7: Sozialpsychologie*, 1. Handband, Göttingen.  
97. oldal
43. **Zeintlinger, K. E. (1991):** *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése és újrafogalmazása J. L. Moreno után*. HÍD Családsegítő Központ, Nemzeti Egészségvédelmi Intézet, Caritas Hungarica, Magyar Pszichiátriai Társaság Pszichohigiénés Egyesülete, Budapest.  
89. oldal
44. **Zeintlinger, K. E. (1991):** *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése és újrafogalmazása J. L. Moreno után*. HÍD Családsegítő Központ, Nemzeti Egészségvédelmi Intézet, Caritas Hungarica, Magyar Pszichiátriai Társaság Pszichohigiénés Egyesülete, Budapest.  
90. oldal
45. **Nagy Zs. (1995):** *Mese és személyiségfejlesztés*. In: Körösi Tanulmányok 4. Körösi Csoma Sándor Főiskola, Békéscsaba.  
84. oldal

46. **Moreno, Z. (1979):** *Morenos Beitrag zum Konzept der Katharsis. Integrative Therapie 1/2.*  
33. oldal
47. **Zeintlinger, K. E. (1991):** *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése és újrafogalmazása J. L. Moreno után.* HÍD Családsegítő Központ, Nemzeti Egészségvédelmi Intézet, Caritas Hungarica, Magyar Pszichiátriai Társaság Pszichohigiénés Egyesülete, Budapest.  
39. oldal
48. **Ónody S. (1990):** *A Moreno-i pszichodráma.* In: Személyiség-fejlesztés III. Közművelődés Háza, Tatabánya.  
62. oldal
49. **Leutz, G. (1974):** *Psychodrama.* Berlin, Heidelberg, New York.  
57. oldal
50. **Leutz, G. (1974):** *Psychodrama.* Berlin, Heidelberg, New York.  
84. oldal
51. **Zeintlinger, K. E. (1991):** *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése és újrafogalmazása J. L. Moreno után.* HÍD Családsegítő Központ, Nemzeti Egészségvédelmi Intézet, Caritas Hungarica, Magyar Pszichiátriai Társaság Pszichohigiénés Egyesülete, Budapest.  
60. oldal
52. **Lewin, K. (1975):** *Csoportdinamika.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.  
44. oldal

53. **Mérei F. (1975):** *A cselekvés szerkezete és a közösségi dinamika - Kurt Lewin pszichológiája.* In: K. Lewin: Csoportdinamika. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.  
50. oldal
54. **Zöld B. (1987):** *Önképváltozás és csoportpszichoterápia.* Pszichológia 7., 4.  
491. oldal
55. **Zöld B. (1987):** *Önképváltozás és csoportpszichoterápia.* Pszichológia 7., 4.  
484. oldal
56. **Rudas J. (1990):** *Delfi örökösei.* Gondolat Kiadó, Budapest.  
97. oldal
57. **Rudas J. (1990):** *Delfi örökösei.* Gondolat Kiadó, Budapest.  
107. oldal
58. **Mérei-Ajkay-Dobos-Erdélyi (1987):** *A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása.* Akadémiai Kiadó, Budapest.  
144. oldal
59. **Zeintlinger, K. E. (1991):** *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése és újrafogalmazása J. L. Moreno után.* HÍD Családsegítő Központ, Nemzeti Egészségvédelmi intézet, Caritas Hungarica, Magyar Pszichiátriai Társaság Pszichohigiénés Egyesülete, Budapest.  
86. oldal
60. **Moreno, J. K. (1969):** *Psychodrama III.* Beacon, New York.  
235. oldal

61. **Zöld B. (1987):** *Önképváltozás és csoportpszichoterápia.*  
Pszichológia 7., 4.  
485. oldal
62. **Bagdy E. - Telkes J. (1990):** *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában.* Tankönyvkiadó, Budapest.  
18. oldal

## IRODALOM

- ÁGOSTON - NAGY - OROSZ (1974): Mérések módszerek a pedagógiában  
Tankönyvkiadó, Budapest
- ARONSON, E. (1980): A társas lény  
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- BAGDY E. (1984): A pszichoterápia propedeutikája  
In.: Füredi J. (Szerk.): Pszichoterápia.  
OTKI jegyzet, Budapest
- BAGDY E. (1989): A hivatásszemélyiség fejlesztése: a kommunikációfejlesztő tréningcsoportok dinamikai sajátosságai  
Magyar Pszichológiai Társaság IX. Országos Tudományos Konferencia, Előadás, Budapest
- BAGDY E.-TELKES J. (1990): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában  
Tankönyvkiadó, Budapest
- BALOGH T. (1991): Lélek és játék  
Akadémiai Kiadó, Budapest
- BARRETT-LENNARD, G. T. (1962): Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change.  
Psychol. Monographs 76: Whole No 562
- BARTAL-SZÉPHALMI (1982): Adatgyűjtés és statisztikai elemzés a pedagógiai gyakorlatban  
Tankönyvkiadó, Budapest



- BELOCH, S. (1987): A pszichodráma és a tanár interaktív cselekvési kompetenciája  
Vizsgadolgozat. Kézirat, München
- BERGIN, A. E., LAMBERT, M. J. (1978): The evaluation of therapeutic outcomes.  
In: S. L. Garfield, A. E. Bergin (Eds.): Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis.  
Ed. Wiley, New York, 1978
- BLACK, J., THOMAS, H. (1966): Is satisfaction with self a measure for adjusment?  
In: A. P. Goldstein, S. J. Dean (Eds.): The investigation of Psychotherapy: Commentaries and readings. New York
- BUDA B. (1980) /Szerk./: Pszichoterápia  
Gondolat, Budapest
- BUDA B. (1983): Stratégia és taktika a pszichoterápiában.  
In: Moussong-Kovács E. (Szerk.): Pszichoterápia  
OTKI jegyzet, Budapest
- BUDA B. (1985): A pszichoterápia stratégiai szemlélete és a nem-specifikus tényezők problémája.  
Magyar Pszichológiai Szemle, 17. No 6.
- BUDA B. (1988a.): Rogers és a személyközpontú irányzat a mai pszichoterápiában  
Magyar Pszichoterápiai Társaság Pszichoterápiás Szekció II. Konferencia, Kézirat

- BUDA B. (1988b): A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. 3. Kiadás  
Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest
- BUDA B. (1988c): A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája  
Tankönyvkiadó, Budapest
- BUDA B. (1990): A személyiségfejlődés és a személyiségfejlődést szolgáló csoportmódszerek  
In: Személyiségfejlesztés I.  
Közművelődés Háza, Tatabánya, 23-50.
- BUDA B. (1993): Empátia.... A beleélés lélektana  
Ego School, Budapest
- CATTEL (1965): The scientific analysis of personality  
Penguin, Harmondsworth
- DAVITZ, J. R. (1977): Az érzelmi jelentés.  
In: Kommunikáció I. (Szerk.: Horányi Ö.)  
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- EYSENCK, H. J. (1965): The effects of psychotherapy  
Int. Journal of Psychiatry, 1.
- FALUS I. (1993) /Szerk./: Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe  
Keraban Kiadó, Budapest
- FREUD, A. (1994): Az én és az elhárító mechanizmusok  
Párbeszéd Könyvek, Budapest
- GENDLIN, E. T. (1978): Focusing  
Everest House, New York

- GORDON, T. (1977): A szülői eredményesség tanulása - a tanfolyam-  
vezető kézikönyve  
Gordon-Iskola Egyesület, Budapest
- HIDAS GY., LUST I. (1984): A csoportpszichoterápiás folyamat  
hatótényezői  
In: A csoportpszichoterápia elméleti és gyakorlati kérdései  
Akadémiai Kiadó, Budapest
- HIEBSCH, H., VORWERG, M. (1980): Sozialpsychologie  
VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin
- HONTI L. (1989): Humanisztikus pszichológia  
In: Humanisztikus pszichológia (Szerk.: Fodor K.)  
OKK Módszertani Intézet
- JONES, E. E., CUMING, J. D., HOROWITZ, M. J. (1988): Another  
look at the nonspecific hypothesis of therapeutic effectiveness  
Journal of Cons. And Clin. Psychology, 56.
- KARASU, T. B. (1986): The specificity versus nonspecificity dilemma:  
toward identifying therapeutic change agents  
American Journal of Psychiatry, 143.
- KISKER K.P. (1979): Phänomenologie der Intersubjektivität  
In: C. F. Graumann (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Band 7:  
Sozialpsychologie, 1. Halbband 81-107., Göttingen
- KLEIN, S. (1988): Mit várhat a pedagógus a pszichológiától?  
In: Hogyan lehetnének iskoláink gyermekközpontúak? (Szerk.:  
Klein S.)  
Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet, Szeged

- KOHLBERG, L. (1974): Education, moral development and faith  
J. of Moral Education, 4.
- KOMLÓSI P. (1990): Személyiségfejlesztés a pedagógusképzésben  
In: Személyiségfejlesztés III.,  
Közművelődés Háza, Tatabánya
- KOZÉKI B. (1985): Személyiségfejlesztés az iskolában  
Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba
- KOZÉKI B. (1989): Személyiségmérés az iskolában  
Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba
- LAMBERT, M. J., SHAPIRO, A. S., BERGIN, A. E. (1986): The  
effectiveness of psychotherapy  
In: S. L. Garfield, A. E. Bergin (Eds.) (1986): Handbook of  
psychotherapy and behavior change, 3.ed. Wiley, New York
- LEUTZ, G. (1974): Psychodrama  
Berlin, Heidelberg, New York
- LEWIN, K. (1972): A mezőelmélet a társadalomtudományban  
Gondolat Kiadó, Budapest
- LEWIN, K. (1975): Csoportdinamika  
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- MALAN, D. H. (1976): Toward the validation of dynamic psychoterapy  
Plenum press, New York
- MATOLCSI Á. (1981): Az Eysenck-féle személyiség-kérdőív magyar  
változatának előzetes bemutatása  
Magyar Pszichológiai Szemle, 38.

- MÉREI F. (1975): A cselekvés szerkezete és a közösségi dinamika - Kurt Lewin pszichológiája  
In: Lewin, K. (1975): Csoportdinamika  
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- MÉREI-AJKAY-DOBOS-ERDÉLYI (1987): A pszichodráma önismerteti és terápiás alkalmazása  
Akadémiai Kiadó, Budapest
- MORENO, J. L. (1949): Psychodrama I.  
Beacon, New York
- MORENO, J. L. (1959): Psychodrama II.  
Beacon, New York
- MORENO, J. L. (1959a) Gruppenpsychotherapie und Psychodrama  
Stuttgart
- MORENO, J. L. (1967): Die Grundlagen der Soziometrie  
Köln und Opladen
- MORENO, J. L. (1969): Psychodrama III.  
Beacon, New York
- NAGY J. (1994): Személyiség és pedagógia  
In: Pedagógiai antológia III. (Szerk.: Gácsér J.)  
Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kiadó, Szeged
- NAGY ZS. (1993): Személyiségfejlesztés a pedagógusképzésben  
In: Körösi Tanulmányok 1.  
Körösi Csoma Sándor Főiskola, Békéscsaba

- NAGY ZS. (1994): A pszichodráma és a pedagógus cselekvési kompetenciája  
In: Kőrösi Tanulmányok 3.  
Kőrösi Csoma Sándor Főiskola, Békéscsaba
- NAGY ZS. (1995): Mese és személyiségfejlesztés  
In: Kőrösi Tanulmányok 4.  
Kőrösi Csoma Sándor Főiskola, Békéscsaba
- ÓNODY S. (1990): A Moreno-i pszichodráma  
In: Személyiségfejlesztés III.  
Közművelődés Háza, Tatabánya
- PATAKI F. (1982): Az én és a társadalmi azonosságtudat  
Kossuth Kiadó, Budapest
- PETZOLD (1979): Zur Veränderung der sozialen Mikrostruktur im Alter  
Integrative Therapie 1/2.
- PIEGET, J. (1932): Le jugement moral chez l'enfant  
Alcan, Paris
- PINTÉR G. (1989): A személyközpontú pszichoterápia  
Psychiatria Hungarica, 4.
- PINTÉR G. (1989): Személyiségfejlesztő tréningcsoportok hatékonyságának vizsgálata  
Ideggyógyászati Szemle, 42.
- PINTÉR G., TRINGER, L. (1989): Kérdőív a pszichoterápia legfontosabb nemspecifikus tényezőinek mérésére  
Ideggyógyászati Szemle, 42.

- PINTÉR G.(1992): A személyközpontú pszichoterápia hatékonyságának vizsgálata  
Kandidátusi disszertáció, Budapest
- REICH, W. (1949): Character - Analysis  
Noonday Press, New York
- ROGERS, C. R. (1942): Client-centered therapy  
Houghton Mifflin, Boston
- ROGERS, C. R. (1961): On becoming a person  
Houghton Mifflin, Boston
- ROGERS, C. R. (1964): Toward of science of person  
In: T. W. Wann (Ed.): Behaviorism and Phenomenology, Chicago
- ROGERS, C. R. (1969): Freedom to learn  
Merill Columbus, Ohio
- ROGERS, C. R. (1970): On encountergroups  
Center for Studies of the Person, California  
(Magyarul megjelent: Encounter-csoportok, Budapest, OPI, 1986)
- ROGERS, C. R. (1975): Az empátikus létezési mód: egy el nem fogadott létmód  
In: Válogatás Carl Rogers műveiből (Szerk.: Pethő É.)  
Országos Pedagógiai Intézet, Budapest
- ROGERS, C. R. (1980): A way of being  
Houghton, Mifflin, Boston
- ROGERS, C. R. (1981): A terápiás kapcsolat: a jelenlegi elméletek és kutatások  
In: Pszichoterápia (Szerk.: Buda B.)  
Gondolat Kiadó, Budapest, 181-198.

- RUDAS J. (1990): Delfi örökösei  
Gondolat Kiadó, Budapest
- SCHMIDT, B. (1978): Selbsterfahrung im Psychodrama als Methode der  
Sozialtherapie für Studenten  
Székfoglaló disszertáció, Würzburg
- SCHRÖDTER, W. (1988): Verstehen, Empatie und therapeutischer  
Prozess. GwG Zeitschrift 19. (Dez.)
- SHLIEN, J. M. (1985): The countertheory of transference  
In: R. F. Levant, J. M. Shlien (Eds.): Client-centered therapy and  
personcentered approach. New York  
(Magyarul megjelent: Az indulatáttétel ellenelmélete. A szegedi  
klienscentrikus munkaértekezlet kiadványa, Szeged, 1986)
- TAUSCH, R. (1968): Gesprächspsychotherapie. 2. Ausg. Hogrefe,  
Göttingen  
(Két fejezet magyarul is: Buda B. (szerk.): Pszichoterápia. Gondolat,  
Budapest, 1981)
- TENBÖRG, (1983): Psychodrama in Lehreraus - und Fortbildung  
Unveröff.  
Diplomarbeit, Universität, München
- TESSER (1978): Self-generated attitude-change  
In: Berkowitz, L. (Ed.): Advances in experimental social psychology  
Academic Press, New York
- TÖRÖK I. (1990): Személyközpontú megközelítésű tréningek  
tapasztalatai  
In: Személyiségfejlesztés III.  
Közművelődés Háza, Tatabánya

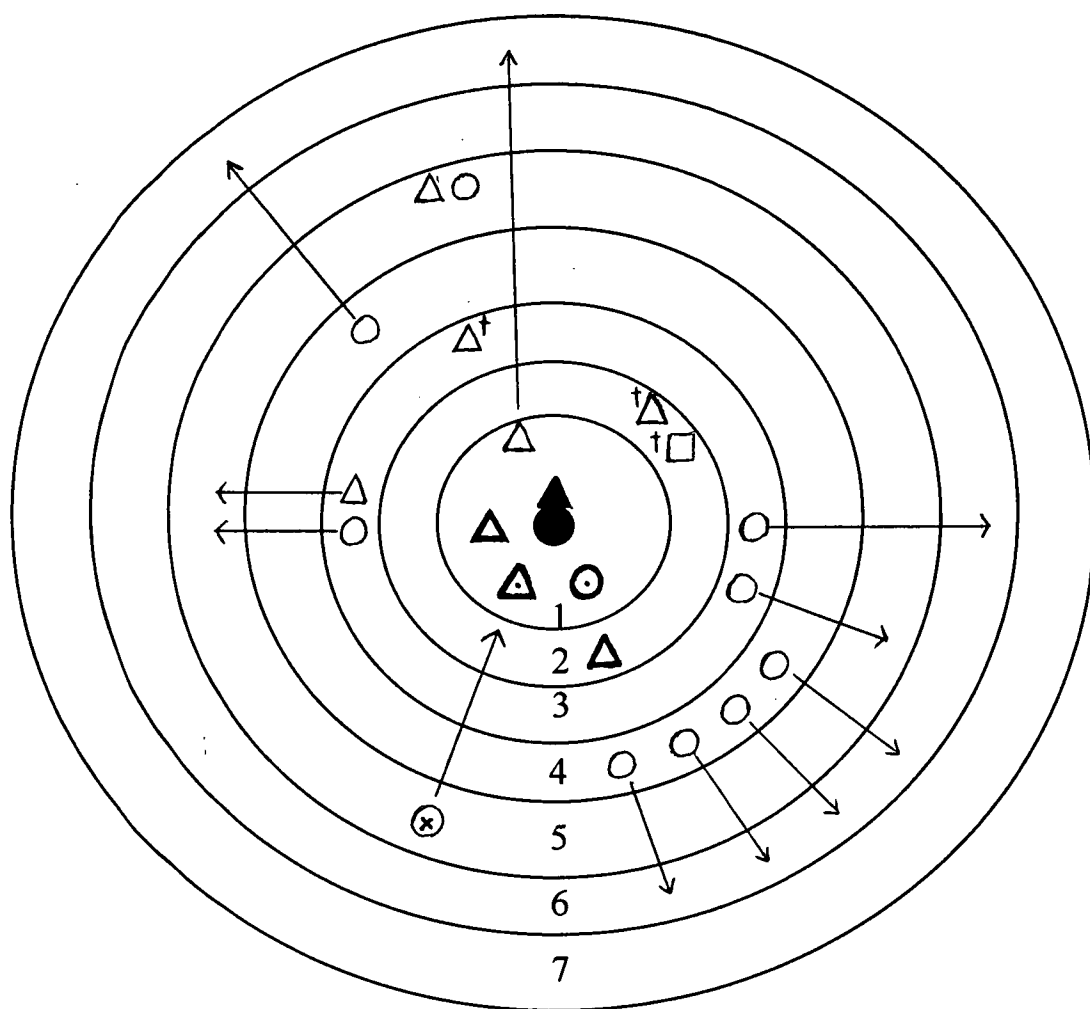


- TRINGER, L. (1969): A Brengelmann-féle személyiség kérdőív magyar változata  
Magyar Pszichológiai Szemle, 26.
- TRINGER, L. (1985): Rogers és a modern lélekgyógyászat. Vigilia, 6.
- TRINGER, L. (1985): Az empátiás készség fejlesztését szolgáló képzési program pedagógusok számára  
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged
- TRINGER, L., PINTÉR G. (1989): Becslő skálák a verbális pszichoterápia értékeléséhez  
Ideggyógyászati Szemle, 42.
- TRINGER, L. (1991): A gyógyító beszélgetés  
Magyar Viselkedéstanulmányi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest
- WIECHARDT, D. (1978): Zur Erfassung des Selbstkonzepts  
Psychologische Rundschau 4.
- WIGGINS, J. S. (1973): Personality and prediction: Principles of personality assesment  
Addison-Wesley, Reading, Mass. 294-304.
- ZEINTLINGER, K. E. (1991): A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése és újrafogalmazása. J.L. Moreno után:  
HÍD Családsegítő Központ, Nemzeti Egészség-védelmi Intézet, Caritas Hungarica, Magyar Pszichiátriai Társaság Pszichohygiénés Egyesülete, Budapest
- ZÖLD B. (1985): A jelzőlistás önképvizsgálat. Elméleti-módszertani megfontolások  
Pszichológia, 5., 1., 35-52.

ZÖLD B. (1987): Önképváltozás és csoportpszichoterápia  
Pszichológia, 7., 4., 483-500.

## **A MELLÉKLET TARTALMA**

1. számú melléklet: A szociális atom grafikus ábrázolása
2. számú melléklet: Szociális atom kövekkel
3. számú melléklet: Pszichikus indítók a pszichodráma felmelegedési fázisában
4. számú melléklet: Pszichikus indítók a pszichodráma felmelegedési fázisában
5. számú melléklet: Kozéki-féle személyiség-kérdőív
6. számú melléklet: Zöld-féle önkép-teszt
7. számú melléklet: Pintér-féle kapcsolati kérdőív
8. számú melléklet: Katamnesztikus kérdőív a hallgatók számára



▲ férj

□ nagyanya

△ apa

⊗ anyós

⊙ anya

○ nő

△ fiú testvér

△ férfi

1. számú melléklet: A szociális atom grafikus ábrázolása



2. számú melléklet: Szociális atom kövekkel





3.számú melléklet: Pszichikus indítók a pszichodráma felmelegedési fázisában





4. számú melléklet: Pszichikus indítók a pszichodráma felmelegedési fázisában

## 5. számú melléklet: Kozéki-féle személyiség-kérdőív

Neve: .....

Életkora: .....

Neme: .....

Foglalkozása: .....

### ÚTMUTATÓ:

Kérjük, hogy válaszoljon a következő kérdésekre úgy, hogy bekarikázza a kérdés után szereplő IGEN vagy NEM szót. Itt nincsenek helyes vagy helytelen válaszok, és egyik sem beugrató kérdés. Legyen szíves gyorsan dolgozzon, és ne törje a fejét sokáig azon, hogy mi az egyes kérdések pontos jelentése.

### KÉRJÜK, NE FELEJTSEN EL MINDEN KÉRDÉSRE VÁLASZOLNI!

1. Az óvatos emberektől viszolyog?	IGEN	NEM
2. Élénk természetűnek tartják Önt?	IGEN	NEM
3. Hangulata gyakran ingadozik?	IGEN	NEM
4. Gyermekkorában mindig azonnal, szó nélkül engedelmeskedett?	IGEN	NEM
5. Gyakran keveredik olyasmibe, amiből később szeretne megszabadulni?	IGEN	NEM
6. Szívesen vállal kockázatot?	IGEN	NEM
7. Ha társaságban idegent lát, aki magányosnak látszik, sajnálatot érez itánta?	IGEN	NEM
8. Nehezen tudja a figyelmét a munkájára összpontosítani?	IGEN	NEM
9. Magabiztos Ön?	IGEN	NEM
10. Gyakran olyasmikért hibáztatják, amikről Ön nem tehet?	IGEN	NEM
11. Előfordult, hogy valakit olyasmiért hibáztatott, amiről tudja, hogy Ön követte el?	IGEN	NEM
12. Szereti, ha sok izgalom, nyüzsgés veszi körül?	IGEN	NEM
13. Sok minden idegesíti Önt?	IGEN	NEM
14. Mindig elnézést kér, ha udvariatlan volt?	IGEN	NEM
15. Gyakran kerül kellemetlen helyzetbe, mert meggondolatlanul cselekedett?	IGEN	NEM
16. Szeret kockázatot vállalni?	IGEN	NEM
17. Ha társaságban észreveszi, hogy valaki magányos, úgy érzi, mindenképpen kel pár kedves szót szólnia hozzá?	IGEN	NEM
18. Idegesíti, ha nézik, mikor dolgozni?	IGEN	NEM
19. Általában könnyen tud dönteni?	IGEN	NEM
20. Gyakran érzi azt, hogy ok nélkül hibáztatják?	IGEN	NEM
21. Szereti(né), ha az emberek tartanak(nának) Öntől?	IGEN	NEM
22. Tud társaságban jó hangulatot teremteni?	IGEN	NEM
23. Előfordul, hogy minden különösebb ok nélkül letörtnek érzi magát?	IGEN	NEM



24. Mindig megtartja minden ígéretét, még ha nagyon kínos is Önnek?	IGEN	NEM
25. Gyakran gondolkodás nélkül beszél vagy cselekszik?	IGEN	NEM
26. Szereti a kockázatos helyzeteket?	IGEN	NEM
27. Nagyon sajnálja azokat, akiket folyton bosszantanak, ugratnak?	IGEN	NEM
28. Úgy érzi, mások könnyebben csinálnak mindent, mint Ön?	IGEN	NEM
29. Szívesen vannak az emberek Önnel?	IGEN	NEM
30. Ön szerint mások véleményét szinte lehetetlen megváltoztatni?	IGEN	NEM
31. Szereti az olyan erős tréfákat, amelyek valóban sértik az embereket?	IGEN	NEM
32. Szeret új ismeretségeket kötni?	IGEN	NEM
33. Gyakran érzi úgy, hogy torkig van mindennel?	IGEN	NEM
34. Mindig úgy cselekszik, ahogy másoktól is eljársa?	IGEN	NEM
35. Gyakran cselekszik pillanatnyi benyomás alapján?	IGEN	NEM
36. Élvezné, ha ejtőernyős ugrást végezhetne?	IGEN	NEM
37. Mélyen hat Önre, ha valamelyik barátja feldúlt?	IGEN	NEM
38. Gyakran érzi úgy, hogy másoknak nem tetszik, ahogy valamit csinál?	IGEN	NEM
39. Sikeresen végzi a munkáját?	IGEN	NEM
40. Ön szerint is a problémák elintézésének egyik legjobb módja, hogy egyszerűen nem gondolunk rájuk?	IGEN	NEM
41. Jól tud mulatni azon, ha egy gyereket jól becsapnak vagy megijesztenek?	IGEN	NEM
42. Szereti az olyan feladatot, amelyben gyorsan kell cselekedni?	IGEN	NEM
43. Gyakran vannak kínzó álmai?	IGEN	NEM
44. Mindig kezet mos étkezés előtt?	IGEN	NEM
45. Olyannak ismeri magát, aki hirtelen cselekszik?	IGEN	NEM
46. A mélytengeri merülés vonzó lenne az Ön számára?	IGEN	NEM
47. Ha Ön nyer valamiben, eszébe jut, hogy mit érezhet a vesztes?	IGEN	NEM
48. Gyakran észreveszi magán, hogy akármilyen gondot okozhat?	IGEN	NEM
49. Az emberek általában hallgatnak Önre?	IGEN	NEM
50. Úgy érzi, hogy ha valami baj közeledik, az úgylis bekövetkezik, hiába próbálja megakadályozni?	IGEN	NEM
51. Sok ember igyekszik Önt elkerülni?	IGEN	NEM
52. Beszédes ember Ön?	IGEN	NEM
53. Gyakran érzi magát magányosnak?	IGEN	NEM
54. Mindig kész elismerni, ha hibázott?	IGEN	NEM
55. Gyakran megszólal anélkül, hogy átgondolta volna, mit is akar mondani?	IGEN	NEM
56. Szeret kicsit veszélyes dolgokat csinálni néha?	IGEN	NEM
57. Néha úgy érzi, más nevetése Önre is átragad?	IGEN	NEM
58. Majdnem mindig aggódik valami miatt?	IGEN	NEM
59. Képes arra, hogy ha elhatározott valamit, nagy nehézségek ellenére is kitartson mellette?	IGEN	NEM
60. Gyakran úgy érzi, hogy az embernek bele kell törődnie a sorsába?	IGEN	NEM
61. Kipróbálna erős, veszélyes hatású gyógyszereket?	IGEN	NEM

62. Mindig azonnal kész a válaszolásra, ha szólnak Önhöz?	IGEN	NEM
63. Érzi néha úgy, hogy nem érdemes élni?	IGEN	NEM
64. Másokról mindig csak jót mond?	IGEN	NEM
65. Ha méregbe jön, nem nézi, kinek mit mond?	IGEN	NEM
66. Szívesen megtanulna repülőgépet vezetni?	IGEN	NEM
67. Nagyon neheze ésnék, ha rossz hírt kellene közölnie valakivel?	IGEN	NEM
68. Sokszor aggódott olyasmik miatt, amikről később kiderült, hogy nem is voltak fontosak?	IGEN	NEM
69. Ha szükségesnek látja, a véleményét mindig határozottan kinyilvánítja?	IGEN	NEM
70. Úgy érzi, ha valaki ellensége akar lenni, aligha tehet bármit, hogy a helyzetet megváltoztassa?	IGEN	NEM
71. Sokan keménynek, durvának tartja Önt?	IGEN	NEM
72. Szeret olyasmit csinálni, amiben gyorsan kell cselekednie?	IGEN	NEM
73. Előfordul, hogy nagyon nehezen alszik el, mert nyugtalanítja valami?	IGEN	NEM
74. Amit aznap meg kell tennie, mindig megteszi, anélkül, hogy halogatni próbálná?	IGEN	NEM
75. Gyakran vesz valamit hirtelen ötlet alapján?	IGEN	NEM
76. Szeretne izgalmas, egzotikus helyekre utazni?	IGEN	NEM
77. Általában mélyen érdeklik a barátai problémái?	IGEN	NEM
78. Este általában nehezen alszik el?	IGEN	NEM
79. Ritkán jön zavarba?	IGEN	NEM
80. Úgy érzi, ha valahol nem szeretik, az ellen úgysem tehet semmit?	IGEN	NEM
81. Gyakran felbomlanak a barátságai?	IGEN	NEM
82. Élénk természetű Ön?	IGEN	NEM
83. Előfordul, hogy minden különösebb ok nélkül nagyon vidám vagy nagyon szomorú?	IGEN	NEM
84. Találkozóra, munkahelyére mindig igyekszik jóval korábban érkezni?	IGEN	NEM
85. Ön szerint, ha előre megtervezzük a dolgokat, akkor már nem is olyan érdekesek?	IGEN	NEM
86. A minden veszély nélküli élet unalmas lenne az Ön számára?	IGEN	NEM
87. Bosszantja Önt, ha valaki nyilvánosan kimutatja az érzelmeit?	IGEN	NEM
88. Gyakran fél, hogy valaki azt mondja majd, hogy rosszul csinálja a dolgokat?	IGEN	NEM
89. Szinte sosem érezte azt, hogy legyőzhetetlen nehézségek előtt áll?	IGEN	NEM
90. Általában úgy érzi, hogy nem sokat tehet a sors ellen?	IGEN	NEM
91. Ha szükségesnek látja, goromba az emberekkel?	IGEN	NEM
92. Sok barátja van?	IGEN	NEM
93. Könnyen megbántódik?	IGEN	NEM
94. Mindig csak olyasmiben nyilvánít véleményt, amihez ért?	IGEN	NEM
95. Általában gyorsan dolgozik, anélkül, hogy azzal bajlódjék, hogy ellenőrizze, helyesen csinált-e mindent?	IGEN	NEM
96. Ha kevés az esélye, akkor is szokott próbálkozni?	IGEN	NEM

97. Akikkel együtt van, azok általában hatással vannak az Ön hangulatára?	IGEN	NEM
98. Sokszor foglalkoztatja az a gondolat, hogy valami rossz történhet Önnel?	IGEN	NEM
99. Anyagi, munkahelyi problémái ritkán jelentenek nagy gondot Önnek?	IGEN	NEM
100. Önnek is úgy tűnik, vannak, akik kudarcra születtek, mások viszont sikerre, független attól, hogy mit csinálnak?	IGEN	NEM

-- - 0 + ++

Ilyen vagyok		ilyen szeretnék lenni	ilyen vagyok		ilyen szeretnék lenni
	társaságkedvelő			rugalmas	
	önzetlen			zárkózott	
	érzékeny			harsány	
	mérlegelő			átszelleműt	
	művészi hajlamú			bonyolult	
	kemény			kicsinyes	
	precíz			igénytelen	
	vidám			világosan fogalmazó	
	mértékletes			elégedett	
	taktikázó			vállalkozó szellemű	
	engedékeny			gyakorlatias érzék	
	tárgyilagos			céltudatos	
	bizalmatlan			könnyed	
	lázongó			szélsőséges	
	következetlen			önkritikus	
	ötletes			előrelátó	
	problémázó			hiú	
	elméleti beállítottságú			mesterkéltn	
	anyagias			türelmes	
	szűkszavú			becsvágyó	
	gyors			demagóg	
	gyermeteg			túlkomplikálásra hajlam	
	óvatos			felületes	
	hullámzó kedélyű			szelíd	
	érdeklődő			előítéletektől mentes	
	energikus			feszült	
	irigykedő			tervszerűen élő	
	művelt			harmonikus	
	gátlásos			bizakodó	
	szuggesztív			felelősségteljes	
	álmodozó			eredeti	
	őszinte			mának élő	
	szorgalmas			kételkedő	
	megértő			kiegyensúlyozatlan	
	eszmény vonzókörében élő			naív	
	földönjáró			lassú	

6. számú melléklet: Zöld-féle önkép-teszt

## 7. számú melléklet

E-K-L. kérdőív

**A csoportvezető**

Az állítással

	nem érték egyvet			egyvet- érték	
	--	-	0	+	++
1. Valódi érzéseit fejezi ki felém.	o	o	o	o	o
2. Úgy érzem, hogy reakciói gyakran mások, mint ahogy belül érez.	o	o	o	o	o
3. Bármit mondhatok, vagy tehetek, érzései nem változnak irányomban.	o	o	o	o	o
4. Zavarba jön, ha bizonyos dolgokról kérdezem vagy ha azokról beszélek.	o	o	o	o	o
5. Általában megérzi, felismeri, amit érzek.	o	o	o	o	o
6. Azt a látszatot kelti, hogy jobban megért, mint valójában.	o	o	o	o	o
7. Viselkedésemről függően egyszer jobb, máskor rosszabb véleményemmel van rólam.	o	o	o	o	o
8. Barátságos, tele van melegséggel felém	o	o	o	o	o
9. Szavaimat ugyan megérti, de a mögöttük rejlő érzelmeket nem.	o	o	o	o	o
10. Velem kapcsolatos érzéseit nem rejtegeti.	o	o	o	o	o
11. Elég unalmasnak, érdektelennek tart engem .	o	o	o	o	o
12. Azt szeretné, hogy olyan legyek, mint amilyennek ő képzel.	o	o	o	o	o
13. Velem kapcsolatos érzései függetlenek attól, hogy én miként érzek vele szemben.	o	o	o	o	o
14. Sokszor nem veszi észre, mennyire mélyen érint, amikről beszélünk.	o	o	o	o	o
15. Arra törekszik, hogy az én nézőpontomból lássa a dolgokat.	o	o	o	o	o
16. Úgy érzem, hogy teljesen őszinte velem.	o	o	o	o	o
17. Még akkor is megérti, mit akarok mondani, ha azt én magam sem tudom pontosan kifejezni.	o	o	o	o	o
18. Úgy érzem, hogy szerepet játszik.	o	o	o	o	o
19. Pontosan megérti, hogy az általam megélt dolgok mit jelentenek számomra.	o	o	o	o	o
20. Megnyilatkozásai sablonosak, emiatt nem tudok mélyebb kapcsolatba kerülni vele.	o	o	o	o	o
21. Mély rokonszenvet mutat irányomban.	o	o	o	o	o

**Kérdőív a hallgatók számára**

Kérlek, hogy a "Csoportos pedagógiai gyakorlat" tantárgyat az alábbi szempontok alapján értékelj:

	--	-	0	+	++
1. Az önismeret fejlődésének elérése	o	o	o	o	o
2. A belső, személyes problémák változása	o	o	o	o	o
3. A környezethez való alkalmazkodás változása	o	o	o	o	o
4. Interperszonális készségek fejlődése (önkifejezés, mások megértése)	o	o	o	o	o
5. Saját csoportban való aktivitásoddal való elégedettség	o	o	o	o	o
6. A csoportvezető aktivitásával való elégedettség	o	o	o	o	o

A kérdőívet a doktori disszertációmban szeretném felhasználni. Arra vagyok kíváncsi, hogy félév eltelte után, túl a zárótanításotokon, milyen nyoma maradt Benned a csoportban együtt töltött időnek.

Örülnék, ha bármely más észrevételed is leírnád! Kérlek, mihamarabb juttasd vissza hozzám a lapot.

Köszönöm, hogy segítesz!

Nagy Zsuzsa



**JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM**  
**BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KARA**

**TANULMÁNYI OSZTÁLY**

6722 SZEGED, Egyetem u. 2.

Tel: (06-62) 454363, 454364, 454165; fax: 321843

Tárgy: egyetemi doktori védés

Melléklet: 1 db értekezés

Ui.: Szita Ildikó előadó

15-65/1996.

**Dr. Porkolábné dr. Balogh Katalin**  
kandidátus asszonynak

ELTE Pszichológia Tanszék  
Budapest  
Pesti Barnabás u. 1.  
1052

A bíráló bizottság összetétele:

Elnök: **Porkolábné dr. Balogh Katalin docens**

Opponensek **Dr. Bugán Antal docens**

**Dr. Vajda Zsuzsanna tszv. docens**

Tagok: **Dr. Duró Lajos docens**

**Dr. Pukánszky Béla docens**

Az értekezés címe: **Az önismereti és személyiségfejlesztő csoportok szerepe a tanítóképzésben**

A doktoráló neve: **Nagy Zsuzsanna**

A JATE Bölcsészettudományi Kar Doktori Bizottsága nevében tisztelettel felkérem, hogy a doktori bíráló bizottság munkájában **elnökként** szíveskedjék részt venni. Az Egyetemi Doktori Szabályzat értelmében a disszertációt bíráló bizottság előtt kell megvédeni.

Amennyiben a bíráló bizottság munkájában való részvételét nem tudja vállalni, legyen szíves ezt jelezni és az értekezést a Kar Tanulmányi Osztályára (6722 Szeged, Egyetem u. 2. tel.: 06-62/45-43-63 ill. 06-62/45-43-64).

postafordultával visszküldeni.

A védés időpontjára legyen szíves a dolgozatot magával hozni, a dátumról külön értesítést küldünk.

S z e g e d, 1996. május 15

/dr. Szőny György Endre/s.k.  
a Doktori Bizottság elnöke

